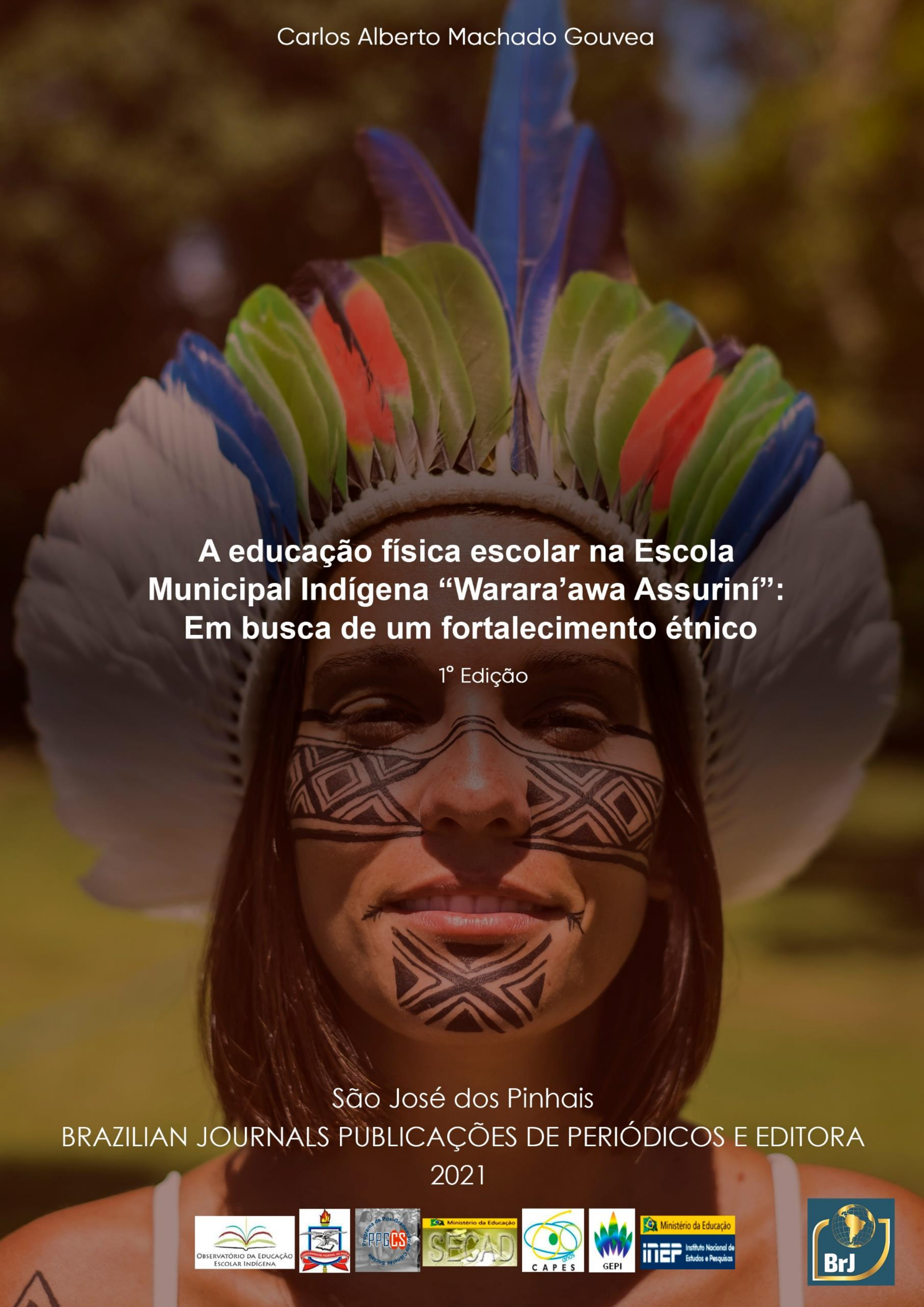


Carlos Alberto Machado Gouvea

A educação física escolar na Escola Municipal Indígena "Warara'awa Assuriní": Em busca de um fortalecimento étnico

1º Edição

São José dos Pinhais

BRAZILIAN JOURNALS PUBLICAÇÕES DE PERIÓDICOS E EDITORA

2021

Carlos Alberto Machado Gouvea

A educação física escolar na Escola Municipal Indígena "Warara'awa Assuriní": Em busca de um fortalecimento étnico

1° Edição

São José dos Pinhais
2021

Diagramação: Sabrina Binotti
Edição de Arte: Sabrina Binotti
Revisão: Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G719a Gouvea, Carlos Alberto Machado

A educação física escolar na Escola Municipal Indígena "Warara'awa Assuriní": Em busca de um fortalecimento étnico / Carlos Alberto Machado Gouvea. São José dos Pinhais: Editora Brazilian Journals, 2021.
49 p.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui: Bibliografia
ISBN: 978-65-86230-40-6
DOI: 10.35587/brj.ed.0000582

1. Educação física. 2. Escola indígena.
I. Gouvea, Carlos Alberto Machado. II. Título.

Brazilian Journals Editora
São José dos Pinhais – Paraná – Brasil
www.brazilianjournals.com.br
editora@brazilianjournals.com.br

BrJ Ano 2021

AUTOR



Carlos Alberto Machado Gouvea - Possui graduação plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (1995). Possui especialização em Educação Indígena pela Universidade Federal do Pará. Atualmente cursa o programa de mestrado na universidade COLUMBIA DEL PARAGUAY. Atualmente - Atua como coordenador esportivo cultural, voluntario, na organização dos jogos indígenas nacionais, também como professor na secretaria municipal de Tucuruí e secretaria estadual do estado do Pará. Atua como docente na Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). É integrante da associação Argonautas de canoagem do estado do PARÁ. Tem experiência na área de eventos esportivos e culturais, Educação e em práticas corporais de identidade cultural indígena.

APRESENTAÇÃO

Este livro é parte da pesquisa que realizei durante o curso de especialização em populações indígenas da Amazônia, na Universidade Federal do Pará UFPa. São reflexões acerca do cotidiano das aulas de educação física realizadas na aldeia indígena Asuriní do Tocantins, localizada no sudeste do estado do Pará, região norte do Brasil, local onde trabalhei por vários anos, em um projeto do governo federal chamado SEGUNDO TEMPO, que visava fomentar o esporte.

Carlos Alberto Machado Gouvea

DEDICATÓRIA

Ao meu grande amor. Dedico esse trabalho à minha esposa Neila Leite, por ela entender a importância do tema indígena na minha vida, pelo grande incentivo, companheirismo e pelas noites dedicadas a revisão esquemática e ortográfica dessa pesquisa, contribuindo assim de forma decisiva na construção desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter colocado pessoas com as quais pude contar na construção desse trabalho.

À Profª Dr.ªEneida Corrêa de Assis pela maneira ética e construtiva que conduziu a orientação desse trabalho.

À Prof.ª Dr.ª Joelma Alencar, pelos caminhos apontados em relação a minha pesquisa, ainda no processo de qualificação.

À Prof.ª Dr.ª Joelma Alencar, pela ajuda e indicação de referenciais teóricos relevantes ao meu trabalho.

À Prefeitura Municipal de Tucuruí, e à Secretaria de Educação desse município, pelas informações a respeito da minha pesquisa.

A 16ª Unidade Regional de Educação do Estado do Pará, pelas informações a respeito da minha pesquisa.

À comunidade indígena Assuriní do Trocará, pelas informações a respeito da minha pesquisa.

Aos caciques CajuangawaAssuriní, AporriAssuriní e Pedro Assuriní.

À escola municipal indígena Warara'awaAssuriní, juntamente com seus coordenadores, professores, funcionários e alunos.

À FUNASA do município Tucuruí, na pessoa do diretor Raimundo Assuriní, pelas informações a respeito da minha pesquisa.

À FUNAI do município de Marabá, pelas informações a respeito da minha pesquisa.

À Prof.ª Maria Silva Rocha e ao Sertanista Sr. Amaral Rocha, pelas informações a respeito da minha pesquisa.

RESUMO

O trabalho a seguir tem como objeto de estudo, a educação física na escola municipal indígena Warara'awaAssuriní, na reserva Trocará Assuriní, próximo ao município de Tucuruí, no estado do Pará. Trata-se de um trabalho monográfico realizado para o programa de pós-graduação da UFPA – Universidade Federal do Estado do Pará, na área de Ciências Sociais, como um dos requisitos para a obtenção do grau de especialista em Educação Indígena e Diversidade Cultural dos Povos Indígenas da Amazônia. Para tanto, faz-se necessário a discussão da escola como instituição formadora, plural, educação intelectual e curricular onde deveria ser abordado as diferenças culturais a diversidade, o afastamento das práticas dominantes da sociedade envolvente, o currículo e as relações entre o poder, conhecimento e identidade social.

Meu objeto de investigação é o ensino aprendizagem produzido pela educação física escolar indígena, no ensino fundamental, á luz da trajetória histórica da educação escolar indígena nacional, a legislação específica da educação indígena e o referencial nacional para as escolas indígenas. Ainda, abordagens e tendências, concepção de cultura corporal do movimento, seus objetivos e possibilidades para perspectiva intercultural. Será destacado o contato e o assentamento do povo Assuriní nas terras às margens do rio Tocantins, como parte da política do governo da época para pacificar e distanciar esses povos das áreas dos grandes projetos de importância nacional. A educação escolar e a educação física escolar na escola Warara'awaAssuriní. Abordarei a política pedagógica do município e o projeto político pedagógico da escola Warara'awaAssuriní, educação física escolar, entrevista com o diretor, coordenador, professores de educação física e de outras disciplinas. Analisar-se-á as concepções da educação física. Busca se sugestões para as reflexões que contribuam para a formação de indivíduos conscientes de seu contexto a partir de sua história, cultura e organização social.

Esses subsídios poderão contribuir na construção de um projeto político pedagógico e na aplicação da disciplina Educação Física de forma pedagógica na escola indígena dos Assuriní em uma perspectiva diferenciada e intercultural.

PALAVRAS-CHAVES: Educação indígena; Educação física; Escola Wararawua; Indígenas.

ABSTRACT: The following work has as object of study, physical education in the indigenous municipal school Warara'awaAssuriní, in the Trocará Assuriní reserve, near the municipality of Tucuruí, in the state of Pará. This is a monographic work carried out for the postgraduate program -graduation from UFPA - Federal University of the State of Pará, in the area of Social Sciences, as one of the requirements for obtaining the specialist degree in Indigenous Education and Cultural Diversity of Indigenous Peoples in the Amazon. Therefore, it is necessary to discuss the school as a training, plural, intellectual and curricular education where cultural differences, diversity, the removal of the dominant practices from the surrounding society, the curriculum and the relationships between power, knowledge should be addressed. and social identity. My research object is the teaching and learning produced by indigenous school physical education, in elementary school, in the light of the historical trajectory of national indigenous school education, the specific legislation of indigenous education and the national reference for indigenous schools. Still, approaches and trends, conception of body culture of the movement, its objectives and possibilities for an intercultural perspective. The contact and settlement of the Assuriní people on the lands on the banks of the Tocantins River will be highlighted, as part of the government's policy at the time to pacify and distance these peoples from areas of major projects of national importance. School education and school physical education at the Warara'awaAssuriní school. I will address the pedagogical policy of the municipality and the political pedagogical project of the Warara'awaAssuriní school, school physical education, interview with the director, coordinator, physical education teachers and other subjects. The conceptions of physical education will be analyzed. Search for suggestions for reflections that contribute to the formation of individuals aware of their context from their history, culture and social organization. These subsidies may contribute to the construction of a political pedagogical project and the application of the Physical Education discipline in a pedagogical way at the Assuriní indigenous school in a differentiated and intercultural perspective.

KEYWORDS: Indigenous education; PE; Wararawua School; Indigenous people.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

É notório que muitos pesquisadores, sobretudo, a partir do século XIX, busquem um melhor entendimento dos processos históricos de assimilação e integração à comunidade nacional, que historicamente penalizaram os povos indígenas, no que diz respeito a tudo àquilo que ainda pode ser feito para que no futuro, eles percam a forma natural como são encarados pela sociedade, cujos valores sempre foram ditados pela sociedade envolvente e dominante.

A pesquisa tem como foco os estudos interculturais que ganham espaço nos dias de hoje, por possibilitar reflexões sobre as sociedades e suas diferenças culturais. Tento me aliar àqueles que de uma forma ou de outra, estão engajados na defesa daqueles que tem o direito de poder seguir a sua própria orientação cultural e étnica.

O trabalho de pesquisa foi realizado através de levantamento documental, entrevistas e observações na escola Warara'awa. Teve como objetivo tornar visível a necessidade de uma mudança na prática pedagógica, e assim poder colaborar de forma qualitativa para que esta escola possa ter alternativas em um saber escolar sempre paralelo com os saberes culturais e sociais, dentro desse processo que é a educação indígena contemporânea.

Com base nos artigos 78 e 79, da Lei n. 9.394/96 da LDB, o governo assegura às comunidades indígenas o direito de uma educação escolar nos moldes interculturais, especifica e diferenciada com valorização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, com a colaboração das agências federais. Ou seja, cabe ao Ministério da Educação, a responsabilidade coordenadora das ações escolares indígenas, tendo como executores dessas ações os estados e municípios.

O governo federal tem o dever de apoiar técnica e financeiramente as ações de ensino da educação intercultural para os povos indígenas apoiando também, o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa. Esses programas não devem surgir a partir do conhecimento já adquirido pelo não índio, e sim construídos a partir de um novo olhar para a aprendizagem, conjuntamente com as comunidades indígenas em suas aspirações e visão de futuro. Tendo em sua formulação todos os subsídios como: currículos e programas específicos à realidade do povo indígena em questão, materiais didáticos próprios, a formação de profissionais especializados para

a atuação nas aldeias indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio garantir aos povos indígenas a oferta de educação escolar intercultural e bilíngue e a resolução n.º 3, de 10/11/1999, do Conselho Nacional de Educação, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, define como elementos básicos para a organização a estrutura e o funcionamento da escola indígena. No entanto, entre a teoria e a prática existe uma diferença muito grande entre o discurso e a realidade do funcionamento da legislação e os programas em funcionamento para a educação escolar indígena, onde podemos dar como exemplo, a realidade de grande parte das escolas criadas para esse objetivo.

Neste trabalho, o objeto de estudo é o ensino da Educação Física na escola Warara'awaAssuriní, que se localiza no sudeste do Pará. A reserva Indígena do Trocará, está a 25 km da cidade de Tucuruí, a 500 km da capital do estado do Pará, e traz informações e reflexões minhas de seis anos de convívio nesta comunidade (2003 a 2009), onde atuei como professor em dois projetos do governo federal e estadual **(**Esporte Para Todos e Segundo Tempo) que tinham como objetivo, não a educação física escolar, mas incentivo às práticas dos esportes de identidade cultural. Por estar morando tão próximo a aldeia, além dos momentos de aula, também pude desfrutar de momentos do dia a dia que estreitaram ainda mais as relações de amizade e respeito pela cultura desse povo.

Na escola Warara'awa, durante o período dos projetos relatados a cima, trabalhei com atividades que tinham como foco o fomento dos esportes de identidade cultural, danças, histórias e músicas tradicionais, ou seja, embora fosse educador físico graduado e licenciado, nunca estive nesta escola como professor de educação física escolar, porém sempre sonhei ver os conteúdos culturais também aplicados no dia a dia da escola da reserva. Embora, sendo um grupo indígena ainda com certo nível de fluidez no idioma tradicional e com costumes tradicionais ainda razoavelmente, preservados, notei que o processo de escolarização seguia os moldes da escola tradicional da sociedade envolvente, ou seja, seguia moldes das escolas municipais, as que a instituição está subordinada.

Ainda, que a disciplina educação física tivesse a sua aplicação atrelada obrigatoriamente ao profissional formado em nível superior licenciado, segundo (LDB - Lei nº 9.394/96 - Art. 62), o que se via no ensino fundamental era que os próprios professores de outras disciplinas, ocupavam-se de aplicar essas aulas apenas com elementos recreativos. Quando não, com um professor que era mandado pela SEMED

– Secretaria Municipal de Educação, de vez em quando, também sem graduação em educação física, sempre com ênfase no desenvolvimento recreativo ou de aptidão física. Nesse período, devido à natureza dos projetos que exigiam outro tipo de orientação técnica, tive apenas a oportunidade de fazer constatações e reflexões acerca da situação da escola e da minha própria formação como profissional de educação física, onde na minha formação acadêmica, não tive nem um tipo de subsídio para trabalhar com a tão falada educação indígena em seus preceitos de pluralidade, diferenciação e culturalidade.

De fato, ao me deparar com essa realidade tentei imaginar como seria para os Assurini, a melhor forma de se promover a escolarização. Embora, esse breve momento de reflexão me desse animo para pensar nesta melhoria, não pude deixar de pensar nos quinhentos anos de imposição do não índio sobre essas comunidades, iniciada com os jesuítas em 1549, que tinham como objetivo acabar com a cultura indígena, converter os índios ao cristianismo e promover o ensino da cultura portuguesa, através do formato e conteúdo de uma educação totalmente diferente a desconhecida pelos indígenas e assim incorporar a mão de obra à sociedade nacional. Segundo PAIVA (1982), o Papa e os reis tinham por objetivo propagar e sustentar a fé católica. Esta era a verdade e tudo que estivesse fora dela era aberração, anomalia e injúria.

> O branco foi entrando, foi conversando e convencendo o índio, foi sendo deixado de lado pelos portugueses. Tudo isso aconteceu como se fosse uma brincadeira, só porque o índio não tinha estudo, era inocente [...] (TEIÊ, 2000, p.23).

Percebi assim, que as aulas de Educação Física se centralizavam em atividades recreativas e nas modalidades desportivas como voleibol e futebol, em espaços improvisados, construídos pelos alunos. Portanto, estas aulas na escola da reserva Trocará, contribuíram para a educação e formação social dos índios, tendo como perspectiva integrá-la à sociedade envolvente, mascarando as desigualdades presentes entre índios e não-índios. Fez-se necessário a reflexão das ações no processo educacional dos indígenas onde, aquele que ensina é oriundo de cultura e valores diferentes ao educando.

> Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996.p.39)

Ao deparar com a realidade educacional indígena, em particular à realidade dos índios Assurini do Trocara, nota-se que o ensino da educação física em sua prática pedagógica, deve se pautar na perspectiva intercultural e na formação de contextos relacionados ao dia a dia das pessoas desta comunidade, sempre voltado às aspirações, ao interesse e perspectivas indicados por eles.

Essas sociedades multiculturais e multiétnicas aparecem para a área da educação e exigem a criação de novos processos, novas formas de fomentar a educação. Ao reconhecer e integrar diferentes identidades culturais, nota se o trabalho que se exige como é o caso da educação para os povos indígenas focando na criação da escola diferenciada.

A educação escolar indígena se consolidou por meio da regulamentação oficial da Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - 9394/96, que garantem às sociedades indígenas, em seus artigos 78 e 79, a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural. Outra página histórica importante para as populações indígenas foi a criação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), no incentivo à formação dos professores indígenas e a construção dos currículos das escolas indígenas no país. O RCNEI representa um instrumento para a autonomia pedagógica e curricular das escolas, possibilitando aos diversos povos brasileiros, inserir na prática escolar a linguagem, o canto, as danças, artesanatos e as manifestações corporais.

Dentre essas manifestações culturais, muitas foram incorporadas pela educação física escolar em seus conteúdos (Referenciais Nacionais Curriculares da Educação Física): o jogo; o esporte de identidade cultural; a dança; a ginástica; a luta, que têm em comum a representação corporal.

Na educação escolar indígena a Educação Física pode ser concebida como uma disciplina que permite ao aluno vivenciar as diversas atividades corporais, possibilitando usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações vivenciadas em sua própria realidade. De fato, torna-se necessário estudar o ensino da Educação Física em escolas indígenas. Que tipo de conhecimento cultural é utilizado prioritariamente, pela Educação Física nas escolas Indígenas? De que forma esses conhecimentos são aplicados em sala de aula?

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Será abordada neste tópico, a metodologia utilizada como pesquisa para esta monografia, de título “A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA “WARARA’AWA ASSURINÍ: EM BUSCA DE UM FORTALECIMENTO ÉTNICO, onde terá como foco de analise a Escola Warara’awa da reserva indígena Assurini do Trocará.

Os documentos e levantamento de dados foram fornecidos pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação, assim como entrevistas e diálogos com antigos funcionários da escola. Além disso, investigação e conversa com alunos e pais de educandos.

A pesquisa foi realizada na Secretária de Educação da cidade de Tucuruí (SEMED), através de levantamento de dados, assim como na EMEF Warara’awa localizada na aldeia Assurini, na reserva Trocará que fica a 24km da cidade de Tucuruí, utilizando a estrada Trans Cametá. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos e professores de Educação Física, que ministram aula na aldeia.

Utilizou-se neste trabalho monográfico um enfoque teórico crítico-dialético em vista de compreender a sociedade, tomando como base as condições materiais, econômicas e sociais desse povo.

> A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne morna. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos. (GIL, 2008ª, p. 14).

Os diferentes autores que interpretam a dialética não estão de acordo quanto ao número de leis fundamentais do método dialético, alguns apontam três outros, quatro. Quanto à denominação e á ordem de apresentação, estas também variam. Embora, interpretem e defendam a forma dialética de pesquisa, alguns autores divergem na quantidade de leis fundamentais do método.

Segundo GIL (1987) *apud* Andrade (1993, p. 107-108), diz que há certos princípios a toda abordagem dialética, o primeiro e o princípio da unidade e luta dos contrários em que os fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são

organicamente unidos e constituem indissolúvel unidade dos opostos. O segundo princípio é o de transformação das mudanças quantitativas em qualitativas. Quantidade e qualidade são características inerentes a todos os objetivos e fenômenos, e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas. E o terceiro é o princípio da negação da negação em que o desenvolvimento que se processa em espiral, isto é, suas fases repetem-se, mas em nível superior.

Lakatos (2007) aponta quatro leis fundamentais, numa tentativa de unificação, a primeira e a ação recíproca que diz que para dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está acabada, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver, o fim de um processo e é sempre o começo de outro. A segunda e a negação da negação que afirma que todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa – essa negação se refere à transformação das coisas, assim a negação de uma coisa é o ponto de transformação das coisas em seu contrário.

A terceira lei é a passagem da quantidade à qualidade e afirma que a mudanças das coisas não pode ser indefinidamente quantitativa, transformando-se, em determinado momento sofrem mudança qualitativa, assim a quantidade transforma-se em qualidade, e pôr fim a última lei e a interpenetração dos contrários que em oposição à metafísica, a dialética parte do ponto de vista de que os objetos e os fenômenos da natureza supõem contradições internas, porque todos têm um lado negativo e um lado positivo, um passado e um futuro; todos têm elementos que desaparecem e elementos que se desenvolvem; a luta desses contrários, a luta entre o velho e o novo.

Pode-se dizer que o conhecimento cientifico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos. Isso não significa, porém, que as pesquisas exploratórias e descritivas tenham menor valor, porque quase sempre constituem etapa previa indispensável para que se possa obter explicação cientifica. Esta pesquisa se caracterizou como tipo de estudo explicativo, em vista de determinar os fatores que contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno.

Para Gil (2008b, p. 42), as pesquisas explicativas têm como preocupação central, “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva,

posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

> A pesquisa explicativa é o tipo de pesquisa mais complexo, pois, além de registrar, analisar e interpretar os fenômenos estudados procura identificar seus fatores determinantes, ou seja, suas causas. A pesquisa explicativa tem por objetivo aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o "porquê" das coisas; por isso mesmo, está mais sujeita a cometer erros. Contudo pode-se afirmar que os resultados das pesquisas explicativas fundamentam o conhecimento cientifico. (ANDRADE, 1993, p. 98)

Para Severino (2007, p. 123) a pesquisa explicativa é aquela que "além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através de aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos."

A presente pesquisa caracteriza-se por ser de campo, pois o interesse da mesma está voltado para o estudo dos indivíduos, grupos, comunidades, instituições, ou outros e assim compreender os diversos aspectos da sociedade e obter as informações em forma de conhecimento acerca de um determinado problema.

> A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (LAKATOS, 2007:p.188).

Segundo Gil (2008b, p. 53), "as pesquisas de campo são desenvolvidas por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informações para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo", esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a

analise de documentos, filmagens e fotografias.

Para Gil (2008b, p.128- 135), embora existam procedimentos comuns a todos os estudos de campo, não há como definir a priori as etapas a serem seguidas em todas as pesquisas dessa natureza. Isso porque a especificidade de cada estudo de campo acaba por ditar seus próprios procedimentos. É possível, no entanto, definir algumas etapas que podem ser observadas na maioria dos estudos caracterizados como estudos de campo. A primeira é a elaboração do projeto de pesquisa, os estudos de campo na maioria das vezes iniciam-se com plano bem geral, que leva em consideração muito mais os objetivos da pesquisa e as limitações materiais do que

propriamente a definição de procedimentos. A segunda etapa é exploratória, em que o pesquisador procura obter, tanto quanto possível, entendimento dos fatores que exercem influência na situação que constitui o objeto de pesquisa. Constitui, portanto, uma etapa cujo é o de descobrir o que as variáveis significativas parecem ser na situação e que tipos de instrumentos podem ser usados para obter as medidas necessárias ao estudo final.

A terceira constitui a elaboração do projeto de pesquisa, uma vez identificados os contornos aproximados da situação-problema, o pesquisador pode definir com mais precisão os objetivos da pesquisa e determinar as técnicas de coletas de dados a serem adotadas para o estudo total, decisões que requerem considerações sobre as descobertas obtidas na exploração preliminar.

A quarta etapa é o pré-teste dos instrumentos de pesquisa, os estudos de campo requerem a utilização de vários instrumentos de pesquisa, tais como formulários, questionários, entrevistas, escalas de observação. Torna-se necessário pré-testar cada instrumento antes de sua utilização, com vista em desenvolver os procedimentos de aplicação; testar o vocabulário empregado nas questões e assegurar de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir.

A quinta etapa é a coleta dos dados, já que os estudos de campo costumam ser prolongados e requerem contatos variados, como por exemplo, buscar apoio das lideranças locais, aliar-se a pessoas ou a grupos que tenham interesse na pesquisa, fornecer aos membros da comunidade as informações obtidas, preservar a identidade dos respondentes. A sexta etapa é a análise dos dados, os estudos de campo tendem a utilizar técnicas de coleta de dados. Daí por que, nesse tipo de pesquisa, os procedimentos de análise costumam ser qualitativos.

Para que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir da interpretação dos dados é necessário que o pesquisador ultrapasse a mera descrição fazendo um esforço de abstração, ultrapassando os dados, possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e feito; e por fim a redação do relatório. Os relatórios de campo não conduzem a trabalhos padronizados. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados que consistem num processo de seleção, simplificação, abstração e transformação das informações originais provenientes das observações de campo; a categorização desses dados que consiste na organização dos mesmos de forma que estes busquem

descrever com certa profundidade populações e fenômenos. Os relatórios costumam apresentar grande número de páginas.

Buscamos consonância com Chizzotti (2010) que afirma existirem três fases na execução da pesquisa de campo, a primeira é estabelecer um programa de trabalhos, a pesquisa deve prever um cronograma de atividades, programando a duração de cada etapa e seu custo global. A segunda é a coleta de dados, e trata-se de aplicar o questionário, fazer a observação, realizar a entrevista de acordo com os objetivos da pesquisa. E a terceira é a análise dos resultados, que trata de classificar, categorizar, compilar os dados descrevê-los, analisá-los e chegar às conclusões a respeito da hipótese seja para confirmá-la ou não.

A fim de permitir uma observação bem ampla dos objetos de pesquisa, respeitando todas as informações com uma maior fidedignidade, a abordagem utilizada foi à qualitativa, a fim de analisar com mais segurança a pesquisa e poder assim alcançar os objetivos da mesma.

Para Strauss (2008, p. 23-24) “o termo pesquisa qualitativo quer dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação.” Segundo este autor há basicamente três componentes principais na pesquisa qualitativa. Primeiro, há os *dados*, que podem vir de várias fontes, tais como entrevistas, observações, documentos, registros e filmes.

Segundo há os *procedimentos,* que os pesquisadores podem usar para interpretar e organizar dados, geralmente eles consistem em *conceitualizar* e *reduzir* os dados, *elaborar* categorias em termos de suas propriedades e dimensões, e *relacioná-las* por meio de uma série de declarações preposicionais. Relatórios *escritos e verbais,* são o terceiro componente. Assim, os instrumentos para coleta de dados foram observações e entrevistas semiestruturadas.

Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e as práticas às matérias-primas dessa abordagem.

> (...) Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre contexto e a ação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados. A pesquisa qualitativa tem as seguintes características: o pesquisador observa os fatos sob a óptica de alguém interno à organização; a pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação; a pesquisa enfatiza o processo dos acontecimentos,

> isto é, a sequência dos fatos ao logo do tempo; o enfoque da pesquisa é mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa. Isso confere à pesquisa bastante flexibilidade; a pesquisa geralmente emprega mais de uma fonte de dados. (TEIXEIRA, 2005, p. 137-138)

Para Bogdan *apud* Triviños (1987, p. 128-129) existem cinco características à investigação qualitativa. Primeira - pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados é o meio como uma realidade muito mais ampla e complexa, distinguindo nela uma base, ou infraestrutura, e uma superestrutura, que se relacionam, influenciam-se, transformando mutuamente na evolução do tempo. Segunda - pesquisa qualitativa é descritiva, tentando captar não só a aparência do fenômeno como também sua essência na busca das causas da existência dele, procurando explicar suas origens, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana. Terceira - os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto, também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos tratando de identificar as forças decisivas responsáveis pelo seu desenrolar característico. Quarta - os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente, o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência, ele é real e concreto e com tal e estudado enfocando indutivamente, porém, ao mesmo tempo ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente que só alcança a validade à luz da pratica social. Quinta - o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa, mas não ficou só na compreensão dos significados e foi além de uma visão simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.

A análise de dados se fez através do procedimento de Análise de Conteúdo. Foram incluídos na pesquisa 06 (seis) dos 10 (dez) professores que ministram aulas de Educação Física junto ao povo Assurini do Trocará de maneira modular, sendo os demais, por falta de contato excluídos da pesquisa. O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, as significações explicitas ou ocultas.

Este trabalho monográfico envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais. A análise de conteúdo atua sobre a fala, sobre enunciados o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras.

> A análise de conteúdo é um método de tratamento de análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados. A técnica se aplica a análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento (CHIZZOTTI 2010p. 98) .

E assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A primeira a pré-análise é simplesmente, a organização do material; a descrição analítica, segunda fase do método de análise, o material de documentos que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referencias teóricos. E a última fase de interpretação referencial, apoiada nos materiais de informação, que se iniciou já na etapa da pré-análise alcança agora sua maior intensidade.

> É uma metodologia de tratamento e analise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido ou culto das comunicações" (Severino 2007.p. 121-122).

Bardin *apud* Triviños (1987) conceitua assim método como: Conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens, não é produtivo que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no *conteúdo manifesto* nos documentos.

A reflexão à intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelece relações na interação dos materiais (documentos oficiais ou não, e ainda das repostas de outros instrumentos de pesquisa), no tipo de pesquisa que nos interessa, Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem.

Com esse objetivo, buscou se esse plano investigativo:

1 - Levantamento do referencial bibliográfico;

2 - Levantamento de informações documentais junto à SEMED - Secretaria Municipal de Educação do município de Tucuruí, tais como: as Políticas Públicas do município para a educação indígena e Política Pedagógica para as escolas indígenas;

3 - Levantamento na escola do Projeto Político Pedagógico e Planos de Ensino dos anos 2005 a 2011 da disciplina Educação Física da E. M. I “Warara’awa”;

4 - Entrevista com o professor de Educação Física e Diretor e/ou coordenador da Escola Municipal Indígena “Warara’awa”;

5 - Pesquisa sobre a existência ou não de um apoio sistemático dos órgãos educacionais em relação a seguimentos de leis e normas à Educação Indígena. E levantamento do conhecimento da classe atendida sobre a existência deste apoio pedagógico que garante o respeito à sua diversidade cultural.

Essas etapas de coleta de informações compreendidas entre fevereiro de 2012 e junho do mesmo ano e informações obtidas através de documentos da SEMED, que pontuam as medidas propostas pelo órgão gestor e as atividades desenvolvidas na escola investigada, permitiram melhor compreensão do objeto de estudo e maior aproximação da realidade.

Na observação das atividades propostas pelo professor nas aulas de educação física, a resposta dos alunos na aceitação e assimilação dos conteúdos, procurou-se analisar, identificando o método de ensino, e seus objetivos gerais a fim de estabelecer e identificar padrões de ensino e aprendizagem, para poder melhor

interpretar as ações ocorridas nestas aulas.

Todos os atores envolvidos neste trabalho foram previamente consultados sobre a possibilidade de participar dessa pesquisa. Com aceitação verbalmente para a participação. Os registros das atividades seguiram os seguintes passos: foram documentadas 24 (vinte e quatro) observações das aulas que aconteceram durante o período letivo dos anos de 2012, aulas com duração de 50 minutos que aconteciam duas vezes por semana.

Para facilitar o registro de elementos permanentes e possíveis variáveis, escolheu-se fazer as observações nos mesmos dias e com as mesmas turmas para acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos; para coletar mais informações a respeito das atividades; bem como, a realização de entrevistas com a duração aproximada de 30 minutos. Para a realização deste trabalho, foram assistidas 24aulas de Educação Física, acompanhando a prática pedagógica do professor no 1º ao 9º ano, da Escola Municipal Indígena “Warara’awa”.

A metodologia aplicada permitiu que se identificasse aspectos como a aplicabilidade dos conteúdos, objetivos, aceitação da comunidade, culturalidade e perspectivas para o futuro, estas identificações foram desenvolvidas ao longo do presente trabalho.

Apresento nesse trabalho pontos referentes à prática pedagógica e a possibilidade de uma Educação Física intercultural na referida escola, o mesmo compõe-se de introdução, três capítulos, analise descritiva e considerações finais. No primeiro capítulo denominado "O significado social da escola", abordo a sociedade e a escola, com um breve histórico da escola tradicional à escola intercultural, da perspectiva monocultural ao reconhecimento da diversidade cultural: a perspectiva intercultural. Discuto ainda a Educação Escolar nas aldeias e as suas possibilidades como instrumento para fomentar o processo de transformação social.

No segundo capítulo de título "Educação Física no contexto educacional", apresento a Educação Física Escolar, suas Concepções e tendências, ao longo da história. No terceiro capítulo, de nome "O processo de escolarização do povo Assurini", abordo o processo de escolarização do Território Trocará, especificamente da Escola Municipal Indígena "Warara'awa" do Povo Assurini do Trocará, com seus atores e colaboradores, para que se concluísse essa pesquisa.

Apresento também o contexto escolar da aldeia em questão, a perspectiva para as aulas de educação Física Intercultural, e analiso os resultados da pesquisa a partir da fala de todos os atores: secretária de educação, diretor, alunos, coordenador pedagógico, professor de Educação Física e os diversos contribuintes da referida escola, tendo em vista a Educação Física numa perspectiva intercultural com subsídios para a construção desse processo.

Nas considerações Finais, apresento a partir das observações e discursões ao decorrer do trabalho, a real situação da escola em relação à falta de amparo sistemático especifico para a área e ausência de especialização dos docentes; trato o contexto do esporte na aldeia e lanço a propostas àqueles que se identificam com o assunto, para subsidiarem iniciativas e estudos em cima da problemática educacional indígena na qual a escola debatida se encontra.

CAPÍTULO 01

O SIGNIFICADO SOCIAL DA ESCOLA

1.1 A SOCIEDADE E A ESCOLA

Nas sociedades humanas, o aprendizado cotidiano e educação em família acontecem por meio da convivência, processo que auxilia a organização social e garante os meios de subsistência necessários para a sobrevivência do grupo. Ao longo do tempo as diversas formas de comunicação, a observação, a oralidade, contribuíram para a continuidade de crenças, língua e tradições, podendo ser assimiladas e repassadas por gerações.

A complexidade das novas sociedades devido ao crescimento populacional gerou outros problemas, outras necessidades, com as crescentes transformações. Essas crescentes mudanças, possibilitaram à humanidade rápidas mudanças em suas estruturas sociais e aumento das diversificações de funções e tarefas. Diante desse processo de mudança, as sociedades tiveram que evoluir.

O aprendizado foi substituído desde o início e ao longo da história, por diversas outras formas de transmissão de conhecimentos, com a finalidade de suprir a ineficiência da garantia desses grupos iniciantes. Foram criadas diferentes formas de introduzir os jovens no mundo, uma delas foi a denominada socialização secundária desenvolvida por tutores, academias e escolas religiosas e laicas, consolidando outro meio de intervenção mais específico, cuja função na sociedade, permanece até os dias atuais. Assim, a religião, grupos de amigos, escola, família e demais pares, são instituições por meio da qual o sujeito se desenvolve e, ao se desenvolver, assimila costumes, hábitos e ideologias. Essas instituições formadoras constituem-se em um campo de contendas pelas transformações sociais.

O processo de educação é sempre importante ressaltar, não pode ser atribuição única e exclusiva da família ou relegada à escola em um segundo momento, mas a construção da educação ocorre por meio de um processo no qual o sujeito da educação se entrega, em suas relações cotidianas, estabelecidas socialmente. Sacristán (1998).

A cultura exerce papel único e fundamental, visto que os modelos culturais

influenciam de maneira inconsciente os comportamentos sociais. Durkheim (1973, p.34) defende a ideia de que sistemas educacionais devem atender à multiplicidade de grupos e classes presentes na sociedade, já que “nem todos somos

feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação". Ao destacar a escola e seu papel na sociedade, Azibeiro (2003) considera que ao adotar como referência os padrões culturais hegemônicos a escola torna evidente a privação, déficit ou carência cultural de certos grupos sociais.

> A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas (FLEURI, 2003, p. 18).

Foi em 1999, por meio do Parecer 14 e da Resolução 03/99, que o Conselho Nacional de Educação, interpretando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Constituição Federal, instituiu a criação da categoria escola indígena nos sistemas de ensino do país. Estas deveriam ser criadas atendendo a "normas e ordenamentos jurídicos próprios", com o intuito de promover o ensino intercultural e bilíngue, "visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica" (art.1, Resolução CEB 03).

No artigo 5, Res. CEB 03/99, especifica ainda que as escolas indígenas, assim constituídas, deverão contar com regimentos escolares próprios e projetos pedagógicos construídos com a participação das comunidades indígenas tendo por base as diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da educação básica, as características particulares de cada povo ou comunidade, suas realidades sociolinguísticas e os conteúdos curriculares especificamente indígenas, alicerçados nos modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena.

A escola indígena que idealizamos: é uma ferramenta social que coloca ha educação e a cultura lado a lado. Cria-se então, um campo de assimilação de conhecimentos e valores, configurando-se em um espaço institucional focado em desenvolver o processo de socialização, permitindo a reprodução cultural e social das sociedades envolvidas nesse processo educacional e promovendo a participação cidadã de seus atores indígenas.

> [...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num determinado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17).
> Contribuindo com esta análise Sacristán (1999, p. 61) reforça que: O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

1.2. CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

O currículo escolar é um subsídio importante dentro da teoria educacional. É importante observar que ele reflete todas as experiências em termos de conhecimento que serão proporcionados aos alunos em um processo de aprendizagem. Deve ser analisado como elemento central do procedimento de ensino.

Atualmente a realidade vivida pelos alunos e os conteúdos que constituem os currículos escolares, encontram-se dispersos. Essa dispersão é ocasionada principalmente pelo processo de globalização que a humanidade está enfrentando nas últimas décadas, como a internet e os meios de comunicação, assim como todo um aparato tecnológico, o que faz com que os currículos escolares conjecturem um sentido de um mundo social que não mais existe.

Esse plano deve basear-se na introdução de mecanismos de controle e regulação no interior da educação institucionalizada. A qualidade do ensino depende de um bom currículo e devemos fazê-lo de forma que possa estar dentro da melhor qualidade possível. A reflexão que cabe no momento é que: se os currículos escolares estão defasados em relação a sociedade hegemônica, o que diríamos dos currículos aplicados nas escolas indígenas? O currículo para as escolas indígenas deve ir muito mais além e possibilitar o acesso globalizado sem que com isso tenhamos que assimilar o indígena a cultura do não índio?

Na diversidade étnica é uma das características mais marcantes da população brasileira e também uma das características de maior dificuldade na formatação de uma grade curricular que, realmente venha contemplar com justiça todos os atores que fazem a história do nosso país. Discutir sobre as complexas relações que se estabelecem entre os diferentes modos de identidades culturais é sempre difícil, por ainda vivermos atrelados a uma educação hegemônica e funcionalista.

> Na sociedade brasileira, o ser diferente faz parte da sua própria formação cultural, que é pluralista. A diversidade cultural interna dessa sociedade envolve diversos modos de viver em diferentes espaços que vão sendo construídos culturalmente, por grupos de pessoas que neles vivem e dão-lhe significado, identificando-se e envolvendo-se afetivamente, como parte essencial de existir (GRANDO E HASSE, 2001, p.102)

Conforme os autores acima, é a luta pela afirmação da identidade e as diferenças entre grupos sociais que revelam uma competição mais ampla por recursos simbólicos e materiais. Segundo (SILVA, 2000. p.91), é aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. Para ele, a identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação, sendo por meio da representação, assim

compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. (GRANDO E HASSE, 2001, p.102).

Os povos indígenas têm seus direitos assegurados na constituição brasileira ganhando na forma da lei o reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e diversidade, valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, portanto, o direito à escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, também é assegurada através da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/96), Parecer 14/99, Resolução 03/99/CNE, pelo Plano Nacional de Educação de 2001, e tem como instrumentos de aplicação o (PCN´s/97) Parâmetros Curriculares Nacionais e o (RCNEI) Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas.

A Educação Física dentro dos novos parâmetros curriculares propõe que sejam respeitadas suas particularidades e originalidade de linguagens, valores, símbolos e estilos diferentes de comportamento que foram criados e recriados em seu contexto histórico-social-peculiar. Também, tem como orientação promover a formação de cidadãos críticos, participativos e com responsabilidade social. Promover a autonomia dos grupos, valorizar o universo da cultura lúdica, a cooperação, a inclusão social, a participação de todos para criatividade e a diversidade cultural, aprendizagem e lazer, prazer e qualidade de vida.

> Afirmar a identidade significa demarcar fronteira, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relação de poder. (SILVA, 2000.p.82)

No Brasil as discussões sobre as relações multiculturais e interculturais no contexto escolar são muito recentes. Os argumentos são concebidos a partir das experiências trazidas, sobretudo da Europa e América do Norte. O Brasil avançou na última década com as leis propostas para a educação intercultural, principalmente no que se refere às populações indígenas; o Referencial Curricular Nacional para as

Escolas Indígenas – RCNEI (1998) é um exemplo desta política.

> Currículo pode ser considerado como um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno (...); programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor (...). (SACRISTÁN, 1998, p.14)

Embora este Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas, proponha e apresente propostas diferenciadas para a disciplina de Educação Física, deixa bem claro que ainda está atrelado a conceitos como “educação física apenas para manutenção da saúde”, deixando de lado possibilidades mais amplas do desenvolvimento integral do indivíduo, no entanto com as aulas de Educação Física Escolar indígena, espera-se contribuir de forma mais ampla, não apenas na construção do indivíduo físico, fisiológico, mas, sobretudo, fortalecer e valorizar a cultura local, articulando a novos saberes, possibilitando ao educando decidir sobre os conteúdos, tornando-se assim cidadãos mais ativos na sociedade, cientes de seus direitos e deveres e das relações de poder relacionadas a sua condição.

Temos então, a partir desse instrumento tímido, mas que sinalizam um avanço na educação indígena, o desafio de construir na escola ações que viabilizem novas abordagem e concepções para que possamos compreender e nos posicionar frente às questões sociais e às diferenças culturais. Segundo Fleuri (2003), para compreender a abrangência do tema interculturalidade, é necessário saber como se processa a cultura escolar nas relações dentro da escola, portanto, a educação intercultural tem como pressuposto a inter-relação dos diferentes grupos socioculturais, suas relações, interações e trocas mútuas, bem como reconhecimento e valorização da diferença cultural.

1.3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A escolarização desde o século XVI foi implantada com o objetivo de catequizar os indígenas e integrá-los à sociedade envolvente, desconsiderando a sua organização e diversidade cultural. De forma que, “não é possível pensar acerca do índio brasileiro sem a presença da instrução escolar em suas vidas e/ ou no interior de suas comunidades. O contato com o colonizador trouxe consigo a escola”. (NASCIMENTO, 2004. p.33). O modelo educacional assimilacionista desenvolvido nas comunidades indígenas foi conduzido inicialmente pelos “missionários católicos, notadamente os jesuítas” (FERREIRA, 2001, p.72). Tal condução deixou marcadamente os valores religiosos defendidos pela Igreja católica. Segundo Grando e Hasse, (2001, p.107):

> A educação jesuítica desse período foi uma das formas mais eficiente de destruição das culturas indígenas, pois significou a destruição de suas formas de reorganização social, das regras de parentesco e de xamanismo.

Com a criação do Serviço de Proteção aos Índios – (SPI), em 1910, a educação escolar prosseguiu com o modelo assimilacionista, porém com caráter laico. Na fase SPI não havia ainda preocupação com o ensino bilíngue isso só passa a ser assumido pelo órgão indigenista com a criação da FUNAI em 1967, esta promoveu mudanças significativas, entre elas o Estatuto do Índio (Lei 6.001, 1973), tornou obrigatório o uso de línguas nativas nas escolas indígenas. “A FUNAI resolveu investir, também, na capacitação de índios, para assumir integralmente, as funções educativas na sua comunidade [...].” (FERREIRA, 2001, p.75).

A partir dos anos 70, surgem movimentos reivindicatórios em favor das comunidades indígenas. Fortalecidos pelo enfraquecimento da ditadura militar, são organizados encontros e assembleias. Os representantes das comunidades indígenas passaram a se articular buscando soluções para problemas relacionados a condições básicas e comuns a todos como: “a defesa de territórios, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados” (FERREIRA, 2001, p.95).

Nesse percurso, as comunidades indígenas já contavam com o apoio e as manifestações em seu favor de: indigenista, cientistas, instituições religiosas, meio de comunicação e de órgãos, como: a OPAN – Operação Anchieta – criada em 1969 pelos jesuítas, passando a ser uma organização leiga com a denominação de Operação Amazonas; o CIMI – Conselho Indigenista Missionário -, setor progressista da Igreja Católica, criado em 1972; o CTI – Centro de Trabalho Indigenista - criado em 1979. Em fins da década de 60 e começo da década de 70 surgiram ainda a CPI – Comissão Pró-Índio – no Acre (hoje com representações em São Paulo e Roraima) e o CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação -, formado por segmentos progressistas de diversas igrejas, dentre elas a católica, a luterana, a anglicana e a metodista.

> Todos esses órgãos tinham (e têm) como finalidade o apoio aos direitos e aos projetos étnicos das comunidades indígenas, promover e operacionalizar projetos alternativos, criar condições que possibilitem a reintegração e posse da terra, bem com a afirmação da identidade étnica e o desenvolvimento da autodeterminação das comunidades indígenas (NASCIMENTO, 2004, p.58).

A educação escolar indígena sempre esteve presente na pauta de reivindicações e começou a dar frutos com conquistas como a aprovação da Constituição de 1988, foi muito significativa para as comunidades indígenas essa constituição, já que em exercício assegura às comunidades indígenas uma educação

com o uso de suas línguas maternas e culturais, de seus modos de viver e de pensar, valorizam seus conhecimentos tradicionais e dos processos próprios de aprendizagem.

A regulamentação desses direitos em legislação específica como a Lei N° 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), são avanços significativos para a implantação da educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue. A implantação da escola indígena se justifica pelas contradições das formas diferentes de pensar, e de conceber o mundo do índio e do não-índio, e qual educação escolar poderá atender suas necessidades.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998 –RCNEI, como produto das políticas públicas destinadas às populações indígenas, aponta para a possibilidade de colaborar no processo de práticas diferenciadas e específicas contribuindo para a construção de modelos curriculares que atendam às necessidades e realidades das diferentes comunidades indígenas.

CAPITULO 02
EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU PROCESSO HISTÓRICO

Ao discutir a atual situação em que se encontra a Educação Física temos que entender seu processo histórico. Ao longo do tempo os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando, e todas as tendências de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e suas práticas pedagógicas. Segundo Soares (2004, p.91) a Educação Física no Brasil em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar surge como promotora da saúde física e mental, objetivando a educação moral e regeneração ou reconstituição das raças.

Educação Física Higienista com a função moralizadora, higiênica, estratégia para a edificação de corpos saudáveis, predominou nos anos 1930. A Educação Física Militarista consolidou-se nos de 1930 a 1945, como suporte ideológico para promover o país por meio do êxito no esporte de alto nível. De 1945 a 1964, imperou a Educação Física Pedagogista que tinha como objetivos assumir o espaço destinado à recreação e jogos, a fim de promover o desenvolvimento psicomotor do aluno, afastando da escola o esporte de alto rendimento. De 1964 em diante predominou a Educação Física Competi vista, que prevalece em muitos casos até hoje. Ainda hoje, muitos teóricos buscam novas concepções cientificas, para nortear os caminhos da educação física na direção de uma prática pedagógica contrapondo sua versão tecnicista, para melhor intervir na sociedade.

A disciplina Educação Física foi inserida oficialmente na escola no ano de 1851, por meio da Reforma Couto Ferraz, tornando-a obrigatória nas escolas do município da Corte (BRASIL, 1997). Muitos países mostraram-se contrariados em ver seus filhos participando de atividades que não tinham um caráter intelectual.

Com o aumento populacional das cidades tornou-se necessária à preparação e a adequação da sociedade brasileira, principalmente da área urbana para o novo tipo de demanda. A educação passa a desenvolver um trabalho de qualificação de mentes e corpos incorporando ao povo, valores de urbanidade para atender a ordem social capitalista. Dessa forma, a Educação Física assume uma vertente em que muitos autores denominaram como higienismo. Fica claro que o eixo central é com

hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e da moral, a partir do exercício físico.

Segundo Ghiraldelli (1991) o contexto histórico e político mundial (1930 a 1945). Com a ascensão de regimes nazistas e fascistas, ganha espaço o modelo militarista, e a Educação Física tem como finalidade a preparação de uma geração com vigor físico, capaz de suportar a luta, para atuar na guerra.

Para os modelos higienista e militarista a Educação Física tinha um papel essencialmente prático, não necessitando de uma fundamentação teórica que lhe desse respaldo. Nos anos de 1945 a 1964 surge a educação física pedagogista, logo após a 2ª guerra mundial, e é inserida como disciplina comum nos currículos escolares como atividade prioritariamente educativa. Para Darido (1999), essa concepção influenciada pelas teorias escola novistas de Dewey ainda mantém a organização didática utilizando o modelo militarista. Todavia, infere novas formas de pensamento alterando a prática da Educação Física e a postura do professor, que no âmbito escolar assume as atividades "educativas" como: fanfarras, jogos internos e externos, desfiles cívicos. Nessa proposta o professor cumpre a função de educador e líder na comunidade atendendo ao anseio da educação liberal de formar o cidadão.

Os esforços do governo para promover o país utilizando o esporte de alto nível para tal e a necessidade de mão de obra forte e qualificada, tornou a educação física um pouco mais tecnicista com vistas ao competitivismo e a conformação esportiva. Dessa forma, o esporte predominou como conteúdo da Educação Física escolar. Segundo Ghiraldelli (1991,p.44), "o regime militar, que deu sustentação à Educação Física Competitivista, funcionou no Brasil entre 1964 e 1985".

Também conhecida como educação psicomotora (BRASIL, 1997), ou psicomotricidade, essa concepção foi trabalhada em escola especial para alunos portadores de deficiência física e mental.

De Marco (1995, p.33) ao discutir a presença da educação psicomotora na Educação Física faz a seguinte argumentação: Mais do que formar atletas, a educação física pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal, entendo que o conhecimento do corpo precede a descoberta e integração do mundo exterior. Para isso, o conceito de movimento precisa ser revisto e ampliado, tem que ser considerado como um conjunto de diversos processos; sensação, cognição, emoção e memória, cuja síntese pode

resultar em um movimento ou na motricidade, como capacidade singular da espécie humana. Para Daólio (1995.p.63) a ciência biológica permaneceu por um longo período como concepção da Educação Física, e com base num referencial sociológico a área recebeu severas críticas. Essas críticas foram motivadas a partir da configuração dicotômica entre natureza e cultura assumidas pela Educação Física.

2.2 TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Foi a partir dos estudos científicos e sob a influência das teorias críticas da educação, que a Educação Física começou a refletir sobre seu papel na sociedade. Por conta disso aconteceram mudanças no que diz respeito a seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Esse movimento veio em contra posição as vertentes tecnicista, esportivas e tradicionais.

Dentre as mais importantes, para esse novo momento da educação física, temos; desenvolvimentista, interacionista-construtivista, crítico-superadora, critico-emancipatória e cultura corporal do movimento. Segundo Darido (1999) a abordagem Desenvolvimentista defendida por Tani (1988) é direcionada para as crianças de quatro a quatorze anos de idade, e busca nos processos de aprendizagem uma fundamentação para a Educação Física escolar, desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo social da aprendizagem motora do aluno.

Dessa forma, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que o seu comportamento motor seja desenvolvido, fomentando atividades de movimentos adequadas às faixas etárias, dentro das perspectivas desenvolvimentista todos os professores devem observar sistematicamente o comportamento dos seus alunos, tendo que verificar em que fase eles se encontram, localizar os erros e oferecer informações relevantes para que os erros sejam superados. Daolio (2004) argumenta que a abordagem desenvolvimentista deixa transparecer que a Educação Física trataria do estudo e aplicação do movimento, e as aulas deveriam ser conduzidas de modo a proporcionar condições para a aprendizagem de movimentos dentro dos padrões sugeridos pelas fases determinadas biologicamente.

A sociointeracionista, que respeita a ação do ser em sociedade, é uma abordagem que também se opõe ao modelo mecanicista da Educação Física, caracterizada pela busca do máximo rendimento, de padrões de comportamento, não considerando as diferenças individuais e as experiências vividas pelos alunos.

Outra proposta é o construtivista, considera a bagagem de conhecimentos que o aluno já adquiriu, trabalhando com jogos e brincadeiras que compõem o universo

cultural das crianças. Aproveitam-se as brincadeiras de rua, no processo de ensino e aprendizagem, os jogos com regras, as rodas cantadas, são de suma importância, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende de forma divertida e prazerosa. Utilizando o discurso da justiça-social como ponto de apoio, surge a abordagem crítico-superadora, foi uma das principais tendências opositoras ao modelo tecnicista, e recebeu grande influência dos educadores José Libâneo e Dermival Saviani. (DARIDO 1999).

O trabalho mais significativo desta abordagem foi publicado em 1992, obra com o título "Metodologia do Ensino da Educação Física", publicada por um Coletivo de autores e fundamenta-se no marxismo e no neoliberalismo. Esta abordagem pedagógica, defende questões, não somente de como ensinar, mas como adquirimos estes conhecimentos e valorizando a questão do contexto sociocultural, o resgate histórico e questões de poder, interesse, esforço e contestação. Considerada diagnóstica a abordagem crítico-superadora, se propunha a ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Segundo Darido (1999) sua reflexão é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político, porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre as ações dos seres humanos na realidade, explicitando suas determinações, a o discutir a abordagem crítico-superadora.

A abordagem crítico-emancipatória é uma vertente da tendência crítica e valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar esses elementos por meio escolar. Assume a utopia que existe no processo de ensino aprendizagem, limitado pelas condicionantes capitalistas e classistas, e se propõe a aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos (Kunz, 1994). Ela propõe um trabalho em etapas: encenação, problematização, ampliação e construção coletiva do conhecimento. E atua na contextualização dos temas compreendidos pela cultura corporal: jogo, esporte, ginástica, dança e capoeira entre outros.

A Cultura Corporal do Movimento surge a partir de uma preocupação de como se deve ensinar a Educação Física, representando uma perspectiva que fundamentaria a intervenção pedagógica do professor. O que se estuda nessa área são os conteúdos propostos para a Educação Física escolar no Brasil, valorizando as

diferenças regionais: os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e a Capoeira, por ser uma expressão tipicamente brasileira (SOARES *et al.,*1992).

Eleita como uma das propostas que mais se aproxima das condições para a elaboração do conhecimento baseada na realidade complexa do cotidiano, valorizando questões sociais que se apresentam no dia-a-dia da comunidade escolar, e não somente a aplicação da metodologia científica, tem como objetivo principal introduzir e integrar os alunos na Cultura Corporal de Movimento, desde a educação infantil até o ensino médio, formando cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir, ressignificar e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Portanto, busca assegurar nas aulas de Educação Física esses conteúdos, que devem ser vivenciados e contextualizados, a partir de elaborações e reflexões cada vez mais críticas e complexas.

Muitas foram as abordagens pedagógicas experimentadas a cada período da história da Educação Física escolar e o que fica como aprendizado é que devemos desenvolver nossos programas de ensino de forma a não privilegiar, por exemplo, determinados tipos de conteúdos ou modalidades, mas estar atentos a esses padrões culturais diferentes , porquanto que requerem da Educação Física Escolar atividades que favoreçam a aproximação e valorização das diversas formas de produção e expressão cultural dos alunos e de outros grupos, possibilitando e favorecendo as relações humanas.

2.3 A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO

A disciplina Educação Física por meio da Cultura Corporal de Movimento relaciona-se diretamente ao ser humano e a sua corporalidade, podendo abranger as mais diversas formas de manifestações e atividades físicas, como a ginástica, o jogo, a dança e o esporte, como ato educativo. “Essas expressões corporais são manifestações culturais e correspondem a formas de apropriação do mundo pelos diferentes grupos sociais, se traduz, por meio da língua, da arte, da religião, da forma de pensar e elaborar, uma explicação da vida do universo” (GRANDO e HASSE, 2001, p.101). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997), o conceito de cultura é entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual todos os indivíduos pertencem, produzindo e reproduzindo cultura.

Para suprir suas fragilidades e insuficiências, por questões biológicas, os seres humanos foram buscando recursos e desenvolvendo possibilidades que tornassem

nossos movimentos mais eficazes com relação ao cotidiano nas relações com a caça, a pesca, a agricultura, ao domínio de novos espaços físicos. Essas práticas resultaram em uma grande diversidade de conhecimentos, os quais foram ressignificados e utilizados ao longo do tempo, criando uma Cultura Corporal de Movimento. A Cultura tem várias vertentes, o que nos levaria a percorrer em vaias direções para compreender seus múltiplos significados.

A expressão “cultura corporal”, pouco compreendida no ambiente profissional e da Educação, apesar de muito difundida no meio acadêmico, tem assumido diferentes conotações, provenientes de distintas interpretações feitas por diversos autores, muitas vezes baseadas em concepções diferentes e até divergentes.

> Evidentemente ainda se vê muita confusão no uso da expressão “cultura” na educação física. O termo ainda é confundido com conhecimento formal, ou utilizado de forma preconceituosa quantificando-se o grau de cultura, ou como sinônimo de classe social mais elevada, ou ainda como indicador de bom gosto. Ouve-se ainda com frequência afirmações de “mais ou menos cultura”, “ter ou não ter cultura”, “cultura refinada ou desqualificada” e assim por diante. (DAOLIO, 2004, p.3)

Conforme Daolio (2004, p.2) “cultura é o principal conceito para a educação física, porque as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando diversificadamente e com significados próprios”.

A Educação Física poderá proporcionar mudanças de paradigmas por meio da aproximação e da valorização de diversas formas de produção e de expressão cultural dos alunos e de outros grupos. É necessário que a escola estimule os seus professores para que eles possam atuar e desenvolver um trabalho numa perspectiva intercultural favorecendo as relações humanas entre diferentes elementos e grupos de nossa sociedade. Neste contexto as escolas indígenas como a Warara’awa do povo Assurini estariam realmente direcionando seus alunos para melhores perspectivas de futuro e identidade cultural.

CAPÍTULO 03

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO POVO ASSURINÌ

3.1 A ESCOLARIZAÇÃO DO POVO ASSURINÍ

O presente capítulo discute o processo e a situação escolar dos índios Assuriní do Trocará do baixo Tocantins, no que diz respeito à cultura e sua relação com a evasão escolar nas séries pós-alfabetização no ensino fundamental. Baseado em entrevistas com professores e técnicos em educação, que atuaram ou atuam na área indígena, relatos de alunos, ex-alunos, bibliografia especifica e outros atores envolvidos no processo de escolarização desses índios.

Procuro desta forma, contribuir para o entendimento do fenômeno de não haver um maior aproveitamento por parte dos indígenas em relação às oportunidades de acesso ao conhecimento cientifico entre os grupos étnicos, ampliando as possibilidades de letramento e autonomia indígena.

A aprendizagem e o desenvolvimento nos seres humanos constituem-se como processos que amadurecem nas interações sociais do indivíduo com a história e a cultura de sua comunidade. Tendo em vista as modificações nas formas de vida dos grupos indígenas, processadas em ritmo veloz a partir do avanço da cultura estrangeira e o processo de ocupação de terras no Brasil, a introdução da instituição escolar entre esses grupos, no início, recusada, encontra-se aceita, e é reivindicada pela grande maioria dos povos indígenas.

As políticas públicas em curso no Brasil têm mobilizado um maior esforço à formação de professores indígenas e acesso ao Ensino Superior por meio de vagas suplementares, provimento de material de apoio pedagógico diferenciado, pesquisas e extensões universitárias.

A aldeia indígena Assurini do Trocará está localizada no sudeste do estado do Pará, na região norte do Brasil. Com uma população a cima de 550 (quinhentos e cinquenta) indivíduos (fonte FUNASA-2012), está dividida em três aldeias: URURITAWA, TROCARÁ E MUTAWARA. O povo Assurini do Tocantins tem como língua materna o tupi guarani e, embora tenha a língua como disciplina escolar, poucos a falam, mas buscando a revitalização do idioma através da valorização das práticas ancestrais. Além dos índios Assurini, a reserva também abriga 03 (três) famílias de índios Tembé que fazem parte da vida escolar da escola Warara'awaAssuriní.

A reserva conta com uma escola que funciona com o ensino infantil e fundamental (SEMED), e uma escola de ensino médio (SEDUC) que atende aos alunos em idade escolar.

Um dos elementos que tem chamado atenção durante as entrevistas são as razões que levaram e ainda levam os indígenas à evasão escolar. Entre os adultos e os jovens, os motivos são quase os mesmos, demonstrando que a cultura, mesmo sendo dinâmica e tendo por isso, sofrido diversas transformações, mantém tradições Assurini que ainda são muito fortes.

Uma das razões mais relatadas pelos indígenas é a afirmação de terem parado de estudar para se casar. Esses relatos mostram que, apesar da relação intercultural estabelecida entre os grupos e a sociedade envolvente, e mesmo com o aumento da escolaridade, o casamento por volta dos 13 anos para as mulheres e 14 anos para os homens, leva à incorporação de responsabilidades sendo incompatíveis com a permanência na escola.

Assim, como a mulher que além das novas responsabilidades ainda enfrenta a questão do ciúme do marido. Há também o fato que tradicionalmente os pais não cobram, efetivamente, a presença dos filhos na escola. Outro fato, é o descontrole da comunidade na questão do alcoolismo estre os jovens. O ensino regular, na aldeia Assurini, esteve por alguns anos sob a responsabilidade da FUNAI e está sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Tucuruí desde 2010 e conta com uma escola (cedida pelo estado), equipada com seis salas de aulas, laboratório de informática, secretária, copa, merenda, alojamento para os professores, três professores indígenas e quatro não-indígenas. Com turmas do 1º ao 9º ano no ensino fundamental I e II. Ainda, é contemplada com o ensino médio modular (SOME), com uma turma de 1º ano com 17 alunos, uma turma de 2º ano com 5 alunos e uma turma de 3º ano com 9 alunos. Em 2011, o SOME formou sua primeira turma de ensino médio com 10 alunos, demonstrando assim, que há realmente uma grande evasão nas séries posteriores à alfabetização, e que se afunila cada vez mais até a ocasião do ensino médio.

Relato de WaremoaAssuriní - formando da 1ª turma do ensino médio da aldeia trocará-2011: “O que eu acho é que o casamento é das coisas que mais afasta os alunos, também o uso da bebida está muito forte também com os jovens”.

Na aldeia Trocará Assurini, mesmo com a implantação do ensino fundamental II, e o ensino médio modular, continua-se a perceber a evasão escolar que acontece por ocasião do termino da alfabetização.

Relato de Valdeci Machado Correia – atual Diretor Escolar da zona rural do município de Tucuruí: “Os motivos principais, no meu entender, são além do casamento precoce ainda na adolescência, as constantes idas e vindas dos alunos entre as aldeias, onde se quebra o ritmo de estudo propiciando a vontade de desistir”.

Os próprios indígenas são bastante francos em afirmar que falta de compromisso com os estudos é uma coisa cultural, e que vai demorar um pouco mais para haver uma desassimilação desses costumes, a ponto de diminuir a evasão de forma importante na escola Warara’awaAssuriní.

Relato de WaitahoaAssurini, ex-presidente da Associação AssuriníAIPAT-2012: “Vou ser bem positivo, porque já vivi isso, já desisti e tô querendo voltar, más, a falta de interesse dos alunos é real, e também a falta de cobrança dos pais, porque na cultura, nossa, os pais não tem o costume de cobrar que vamos pra aula”.

É importante lembrar que desde o início da escolarização regular na aldeia Assurini, somente 13 alunos (10 Assurini e 03 Tembé), chegaram a concluir o ensino médio até 2011, e por enquanto apenas uma aluna “Aurea Tembé”, está cursando a universidade.

Relato de MurumoremaAssuriní - aluno do 1º ano do ensino médio- some-2012: “No meu entender é a falta de vontade mesmo, a escola tá aí e eles não estudam”.

Relato de EdinoAssuriní: “Parei de estudar porque sou casado e preciso cuidar da família- Agora tô com mais uma mulher e o trabalho é mais, aí não dá”.

Relato de Adalto Tembéex- aluno da escola Warara’awaAssuriní: “A escola da aldeia não tem aquele objetivo de traçar o fim dos estudos e sim somente de aprender o básico, sendo que a maioria das pessoas de lá, quando estuda, vai até a 4ª série, após isso acaba aquele entusiasmo. Não tem objetividade para terminar os estudos. O índio tem de onde extrair a sobrevivência dele, por enquanto, então ele não se vê obrigado a seguir os estudos para conseguir um serviço ou algo assim”.

Relato de Aurea Tembé, aluna da Universidade do Estado do Pará, e é a única indígena universitária que passou pela escola Warara’awaAssuriní: “Não só os casamentos, mas a falta de incentivo da escola e dos pais. Os pais não tem aquela ambição de querer alguma coisa com o estudo, os filhos estão estudando por estudar, não é querer dizer que vai chegar a alguma coisa. É costume deles”.

Relato de Solange R. Silva, professora do ensino fundamental da escola Warara'awaAssuriní: "Bem, eu quero crer que a evasão é pelo fato de a escola não ter um currículo voltado para a cultura deles, que privilegie o dia a dia da comunidade, não tem um projeto pedagógico e nem uma proposta nesse sentido, e também pelo fato de estar sempre mudando a coordenação e professores praticamente todo ano".

Relato de Wanderléia Assurini, professora de língua tupi guarani na escola Warara'awaAssuriní: "Deixa de estudar porque não quer mesmo e quando casa também fica difícil".

Relato de Paturina Assuriní, professora do ensino fundamental na escola Warara'awaAssuriní: "Quando casa fica difícil e também por causa da época do bacuri, muita gente some para fazer a colheita e perde aula e fica difícil continuar, também o ciúme dos maridos que não deixam as mulheres estudar. De uns tempos para cá, algumas mulheres voltaram a estudar porque os maridos vieram estudar juntos".

O ensino nas escolas indígenas, embora amparadas por várias leis constitucionais, para a educação diferenciada, melhoria da qualidade e oportunização ao acesso do aprendizado superior, ainda necessita de aprofundamento nas pesquisas universitárias e intervenções pedagógicas que contemplem uma educação mais adequada com dinâmicas de vida tão diferentes.

Proporcionar diferenciação de modelos, para a incentivação às aulas.

> O aprendizado é essencial para o desenvolvimento do ser humano e se dá, sobretudo pela interação social. – a ideia de que quanto maior for o aprendizado, maior será o desenvolvimento não justifica o ensino enciclopédico, a pessoa só aprende as informações fazem sentido. (LEV VYGOTSKY, 1988)

O que observamos nos índios Assurini, é que torna se muito difícil reproduzir seu modo de vida tradicional, apoiados apenas em conhecimentos culturais próprios, assim buscam uma adaptação à cultura dominante, não perdendo o sentido de sua cultura mais agregando mais elementos e resinificando outros.

Embora essa adaptação forçada tenha garantido a sua sobrevivência ao longo do tempo com o aprendizado da língua, religião e outras mais da cultura do branco e levando em conta a resistência às mudanças aos costumes milenares. Faz-se necessário uma outra forma de olhar essa adaptação de maneira a poderem escolher o que e como adaptar a sua cultura de forma mais dinâmica e tomando a escola como

uma das ferramentas principais, ampliando as possibilidades de letramento, cidadania e autonomia indígena.

A partir desinformações levantadas na SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí, o ano da implantação da primeira escola indígena na aldeia Assurini foi em 1995, ainda sob a responsabilidade da FUNAI, e posteriormente em 2010 passou para a Prefeitura Municipal de Tucuruí. Em 2011, houve a implantação da primeira escola estadual na aldeia sobre a responsabilidade da 16ª URE, a qual trabalha com o ensino médio modular, sendo as suas instalações, na maior parte do tempo para o ensino fundamental.

No ensino fundamental I e II, trabalham oito professores, deste total um não tem formação, três possuem o magistério indígena e quatro possuem nível superior. No ensino médio modular, que trabalha no sistema de rodizio, 3 professores, sempre estão presentes, ministrando suas aulas, sendo trocados a cada 2 a 3 meses dependendo da carga horária da disciplina que ministra.

A demanda de alunos na aldeia Assurini para o ano letivo é por volta de 228 alunos no total. Nas séries iniciais do ensino fundamental são de 178 alunos, para as séries finais do ensino fundamental são de 43 alunos e para o ensino médio, são

de 17 alunos.

O Referencial Curricular para Escolar Indígena (RCNEI), não são utilizados

assim, como outros documentos norteadores para educação escolar indígena, o que representa uma perda para comunidade, porque apesar dos motivos apresentados no RCNEI para implantação de um currículo escolar de Educação Física na educação escolar indígena serem voltados em sua maioria para manutenção da saúde, este documento ainda representa um avanço, pois foi elaborado para colaborar no processo de práticas diferenciadas e específicas contribuindo para a construção de modelos curriculares que atendam às necessidades e realidades das diferentes comunidades indígenas.

Ao falarmos do processo de escolarização não posso deixar de preocupar-me com altos índices de evasão escolar na escola Warara'awa, que por ser tão grande, não nos foi permitido pela (SEMED) o acesso a esses dados estatísticos, acredito que pelo fato de ser uma divulgação com resultados negativos, porém não foi explicado o porquê da negação ao acesso, e sim, apenas a indisponibilidades dos mesmos, para

o momento. Mas que pelos relatos dos alunos e ex-alunos, puderam-se notar grande quantidade de alunos evadidos da instituição escolar da comunidade.

A escola Warara'awa, pode se dizer está bem equipada de instalações, porém, precisa de reformulação em seu material humano, tornando os professores preparados para a educação intercultural de qualidade obedecendo a orientações das referências curriculares que norteiam uma melhor educação indígena.

3.2 ONDE VIVEM OS ÍNDIOS ASSURINÍ?

Os Assurini do Trocará, vivem hoje na reserva indígena do Trocará, no sudeste do estado do Pará, na região norte do Brasil, próximo ao município de Tucuruí. Para entendermos melhor onde vivem e como vivem os Assuriní, é necessário refletirmos um pouco sobre o processo histórico do assentamento no território, no qual se encontram hoje, seu grupo, língua e local de origem.

Viviam livres em comunidades, muitas vezes nômades, aproveitando as safras de frutas e épocas próprias de caça e pesca, dentro de suas terras. Estavam sempre em movimento, pois não existiam fronteiras. Mas, com o aparecimento do não-índio e suas fazendas, estradas, obras gigantescas e estradas de ferro logo se explodiram conflitos pela terra. Sua localização tradicional foi alvo de diversas investidas no processo de colonização das margens do Rio Tocantins. Desde o século XVII, os não-índios chegaram àquela área atraídos pelas "riquezas do sertão" , isto é, produtos como cravo, canela e castanhas. Mais tarde, já no século XVIII, foi a criação de gado que fixou um pouco mais esses "invasores", principalmente na margem direita do rio.

Os índios foram à guerra onde muitos mataram e morreram. Mesmo sabendo o que os índios lutavam pelo local onde viviam a centenas de anos, o governo continuou com a política de "extermínio", tendo como pretexto, os ataques que os indígenas faziam aos canteiros de obras. Mas, o motivo real era que as obras "ditas de interesse nacional não poderiam parar, de maneira que segundo o governo, o uso da força tornou-se necessário".

O governo, através do SPI – Sistema de Proteção do Índio, também fazia a política do contato com as etnias, que viviam na floresta, trazendo os povos para áreas distantes, onde não poderiam causar problemas para os interesses da nação. Em 1948, os Assurini entraram em contato com regionais, no lugarejo conhecido por Cachoeira de Itaboca, sendo repelidos à bala e perseguidos pela mata durante dois dias. Em 1949, os Assurini mataram uma mulher, no Km 52 da ferrovia, e um

trabalhador no Km 18. Nesse mesmo ano, atacaram o barracão do SPI, localizado no Km 67, ferindo um funcionário.

O ano de 1949 foi um dos mais críticos do conflito. Os lavradores chegaram a abandonar as suas roças e as turmas de conservação da ferrovia, só trabalhavam sob a proteção de guardas armados. É nesse ano que o SPI intensifica suas atividades para contatar os Assurini, o que vai se efetivar quatro anos mais tarde. O contato oficial dos Assurini com a frente de atração do Serviço de Proteção aos Índios, deu-se em março de 1953, no local conhecido por "sítio Apinajé", entre os igarapés Piranheira e Trocará, próximo à área que ocupam atualmente. A decisão dos Assurini de procurar o acampamento do SPI parece ter sido motivada pelos conflitos com os Parakanã. Um grande ataque Parakanã teria levado um dos grupos Assuriní a socorrer-se junto aos funcionários da frente de atração. Este grupo era formado por 190 índios que se estabeleceram junto ao posto do SPI.

No mesmo ano do contato, mais de cinquenta índios morreram de gripe e disenteria. Este período é descrito pelos Assuriní como uma época onde não havia nem mesmo tempo para enterrar todos os seus mortos. A maior parte dos sobreviventes à catástrofe do contato retornou às matas ainda em 1953. Apenas um pequeno grupo permaneceu junto ao SPI até 1956. Neste ano, decidem deixar o posto devido desentendimentos com os funcionários do SPI, regressando em 1958.

Já em 1962, o segundo grupo Assuriní, que havia permanecido na mata, ressurge no posto do SPI. Novamente, a gripe provoca uma série de mortes e os sobreviventes decidem voltar, mais uma vez, à região do Pacajá. Quando o antropólogo Roque Laraia esteve entre os Assuriní, em 1962, encontrou uma população de 35 índios. Laraia observou que os Assuriní viviam uma situação de extrema dependência dos funcionários do posto trocará atravessando, por outro lado, uma fase de profunda desorganização social em decorrência da drástica redução de sua população.

Já o grupo que havia retornado à região do Pacajá encontrava-se sem qualquer assistência do órgão indigenista, vivendo da caça, pesca, agricultura e de um pequeno comércio que mantinham com os regionais. O grupo permaneceu na região do curso médio-alto daquele rio até 1974 quando se mudou para o Trocará. Ao que tudo indica os dois grupos locais do Trocará e do Pacajá mantiveram contatos intermitentes até a época de sua junção.

Segundo informações da FUNASA, os Assuriní do Trocará, hoje somam mais de quinhentos e cinquenta indivíduos, vivendo um processo de revitalização populacional, sua reserva está dividida em três aldeias: URURITAWA, TROCARÁ E MUTAWARA.

3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EMEF. WARARA'AWA ASSURINÍ

A Constituição de 1988, e a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases já citados mais acima, asseguram aos povos indígenas os direitos de possuir uma escola específica e diferenciada, possibilitando a construção de um currículo que possa atender a sua realidade.

A Educação Física, em conjunto com as outras disciplinas, deve colaborar com a construção e a implantação do currículo e práticas pedagógicas, visando contribuir para o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade. Os seres humanos se movimentam desde quando nascem, e com o passar do tempo se desenvolvem, adquirindo maior controle do corpo, e estabelecendo possibilidade de de interação com o mundo.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. Nesse percurso inicial ampliam suas possibilidades de movimentos: engatinham, brincam com objetos, correm, saltam, expressam sentimentos, emoções e pensamentos, gestos e posturas corporais. São através dessas manifestações corporais que se constitui uma linguagem corporal que permite a criança agir no meio físico, integrar sobre o ambiente, interagindo com outros seres por meio do seu conteúdo expressivo.

Estas são algumas possibilidades apresentadas inicialmente pelas crianças, principalmente da Educação Infantil e nas séries iniciais e devem ser levadas em consideração, pois, são movimentos culturalmente construídos. Segundo Daolio (2007. p.2) "trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano...". Por isso, temos que considerar que a motricidade humana é resultante da interação das pessoas com o meio, e isso independe do povo. As crianças se apropriam do repertório da cultura corporal na qual está inserida. Logo, a Educação Física pode possibilitar aos alunos a ampliação de conhecimentos à cerca de si mesmos, de seu corpo, dos outros e do meio em que vive.

As aulas de Educação Física na Escola Municipal Indígena Warara'awa, são ministradas às crianças Assuriní da aldeia Trocará. Acontecem duas vezes por semana para cada série, no horário regular, juntamente com as demais disciplinas.

Embora seja garantido por lei (LDB), a aplicação da educação física escolar, por um profissional formado na disciplina, o que se vê é que professores de outras disciplinas ministram esse conteúdo, que na maioria das vezes tem um direcionamento apenas para o desenvolvimento corporal e esportivo.

Trabalham na educação escolar indígena Assuriní, 08 professores, deste total 01 não tem formação acadêmica, 03 possuem o magistério indígena e quatro possuem nível superior. A demanda de alunos na aldeia Assuriní para as séries iniciais do ensino fundamental, é de 178 alunos, para as séries finais do ensino fundamental e de 43 alunos e para o ensino médio e de 17 alunos, no total de 228 alunos. A aldeia é servida de uma escola nova e emprestada pelo governo estadual, porém não há quadra de esportes, e as aulas práticas são improvisadas nos espaços externos ou no campo de futebol, chão batido. Na EMI Warara'awa foram feitas 06 visitas e observadas 24 aulas de 50 minutos na disciplina de Educação Física. Para análise foram utilizadas as aulas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Para iniciar a aula de 5ª a 8ªsérie, o professor, na maioria das vezes reúne-se com os alunos na sala de aula ou no pátio da escola. Como não há um maior embasamento teórico a ser discutido, os alunos e professores deslocam-se ao campo de futebol.

Para chegar ao campo, andam mais ou menos 100 metros. No mesmo contexto, a cena se repetia em outras aulas, às vezes, reunidos no centro do campo, os alunos já estão preparados para a aula prática, uns com chuteiras Society, tênis ou descalços, com camisetas de clube de futebol. Nesse momento o professor distribui as bolas para alunos e alunas respectivamente. O grupo de alunos forma rapidamente duas equipes e começam a jogar no campo de futebol. Da mesma forma as alunas com tênis ou descalças, de saia, calça ou bermuda se posicionam no espaço um pouco mais distante do campo e iniciam o jogo de futsal em um outro campinho menor.

Todas as aulas foram iniciadas sem aquecimento, sem corridas ou exercícios preparatórios, a não ser por aqueles que por sua conta própria esboçam algum movimento aprendido no treinamento do futebol, o qual a comunidade possui um treinador voluntário, caracterizando a prática desportiva, nesse caso direcionada para o futebol e futsal.

Esse fato ocorreu também em outros momentos, a argumentação utilizada pelo professor foi de não querer impor um conteúdo na aula, o desejo é de que os alunos participem na decisão do conteúdo a ser trabalhado. O ensino da Educação Física para este professor parece estar vinculado fortemente à educação pelo jogo. Muitas

das vezes, durante a aula, o professor se ausenta ou permanece alheio ao andamento da atividade, parecendo passar o direcionamento total aos alunos, só intervindo quando havia algum desentendimento entre os jogadores. Quando não havia equipe de fora, ou seja, na espera para substituir uma das equipes em campo, os alunos administravam a substituição.

Na sequência das aulas observou-se que o professor não tinha um plano de aula e nem tentava inserir conteúdo a serem ensinados, submetendo-se à escolha que os alunos faziam pelo esporte. Nota-se que mesmo sabendo que os alunos têm treinador de futebol e que os treinamentos acontecem para ambos os sexos, para todas as faixas etárias, praticamente todos os dias. O professor não vê nem um empecilho em reforçar essas atividades, também nas aulas de educação física.

O RCNEI (1988) destaca alguns conteúdos que são considerados atraentes às comunidades indígenas, dando ênfase a práticas conhecidas com "esporte". Evidência ainda, a admiração dos índios pelo futebol da seleção brasileira e dos clubes profissionais. Acrescenta-se a prática deste esporte, quase diária em muitas comunidades. Há campeonatos estaduais de futebol indígena, torneios dentro de áreas e reservas, encontros futebolísticos entre aldeias e, até mesmo, uma Seleção Nacional de Futebol dos Povos Indígenas. Existem etnias em que as mulheres também jogam e as crianças e os jovens índios crescem familiarizados com esse jogo. O futebol dos índios é um fato de que, além de ser largamente difundido pelo país, vem se tornando, a cada dia, mais visível para os brasileiros não-índios. (RCNEI, 1998, p. 123).

Na observação das aulas de educação Física da EMI Warara'awa em relação às metodologias de ensino, no caso do próprio ensino do jogo de futebol, a prática condiciona-se somente às formas competitivas e/ou recreativas do jogo. Nessa concepção, a Educação Física não atende aos seus objetivos como componente curricular e também não atende as orientações proposta pelo RCNEI (1998) para se trabalhar nas escolas.

Quando o professor olha para o relógio e sinaliza o término da aula, a reação dos alunos é simplesmente dirigir-se ao professor e entregar a bola. Não é direcionado nenhum comentário, nem pelo professor e nem pelos alunos, simplesmente se deslocam do campo para suas casas ou sala de aula. Deixa-se subtendido ao aluno, na ausência de maiores comentários ou explicações, que o fato de apenas jogar bola é suficiente para garantir o desenvolvimento e saúde das pessoas. Nesse sentido, o

futebol aparece como conteúdo hegemônico mantendo-a ordem numa perspectiva funcionalista.

Percebe-se que há contradições na forma como o conteúdo é desenvolvido nas aulas de Educação Física dos Assuriní, se compararmos com as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física, (MEC,1998). A contradição se dá pelo fato do conteúdo eleito e desenvolvido, é privilegiadamente relacionado aos jogos e esportes, não contemplando os outros temas propostos com propósito de compreender e explicar o movimento humano dentro do seu contexto histórico-social. Há também incoerência diante das orientações sugeridas para que a Educação Física escolar específica e diferenciada seja compatível com os problemas e realidades indígenas atuais.

Durante a minha observação, não vi ou ouvi nada sobre os esportes de identidade cultural do povo Assuriní entre eles, mesmo sabendo que esse povo é um dos mais solicitados para participar dos Jogos Tradicionais Indígenas, tanto o nacional quanto os estaduais.

Das poucas vezes que a atividade de educação física, não tinha o futebol como assunto, aparecia o voleibol, que surpreendentemente agradava menos as moças do que o futebol. De fato, após o aparecimento do Brasil como uma das grandes seleções de futebol feminino e a inserção deste nos jogos indígenas nacionais, as índias foram tomando gosto pelo esporte, sempre incentivadas pelos homens da aldeia. O fato de que as aulas de educação física só apresentarem esses dois esportes, não seria de todo ruim se na aplicação do conteúdo houvesse, objetivo, sistematização e organização prévia. Segundo Matos (1999) o ato de planejar é uma manifestação da realidade e não uma improvisação, no qual os objetivos definidos envolvem várias pessoas nessa ação. Portanto, essa ação deve ser continua, precisam ser revistas e novamente planejadas. O conteúdo da Educação Física escolar deve ser vivenciado e contextualizado.

> Cabe ainda, uma orientação para “a intervenção contínua nas relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são submetidos os sujeitos que vivenciam o processo educativo. (SOUZA E FLEURI, 2003, p. 83)

Não podemos negar a paixão pelo futebol, que é uma preferência mundial, mas deveríamos priorizar a formação do indivíduo como um todo, e não apenas direcionar os alunos para formas funcionais e higienistas. Trata-se de fazer com que o aluno, a

partir dos conhecimentos próprios de sua cultura e dos conteúdos aprendidos nas outras disciplinas escolares, conheça e avalie criticamente aqueles elementos da “cultura corporal de movimento” (brincadeiras, jogos, esportes, exercícios de ginástica, danças, lutas, dentre outros) da sociedade envolvente que, na perspectiva indígena, forem mais interessantes e atraentes. (RCNEI, 1988, p.325).

Após as aulas, ao cair da tarde, aconteceram momentos de descontração que surgia entre as crianças, resquícios de brincadeiras, músicas e danças ensinadas pelos pais. Percebi que havia grandes possibilidades para a educação física, bastando apenas, conhecimento na área e uma grande dose de boa vontade. Para a inserção da Educação Física na educação escolar indígena, temos que considerar um aspecto importante nas sociedades indígenas, ou seja, o fato de que a noção de corpo está intimamente ligada à noção de pessoa, construída socialmente, e adequada à cosmologia do grupo.

É necessário trazer essas vivencias para dentro dos currículos das disciplinas, não só na educação física, e assim possibilitar maior contato dos jovens com seus velhos, detentores dos saberes ancestrais, incentivando a consciência ecológica, e a valorização cultural em detrimento dos modelos do não índio. E certo que os índios não voltarão a viver como no passado, porém é imprescindível o conhecimento e a prática de atividades de identidade.

ANÁLISE DESCRITIVA

Segundo dados fornecidos de SEMED de Tucuruí o ano de implantação da primeira escola indígena na aldeia Assuriní, foi em 1995 e teve seu primeiro convênio com a Prefeitura Municipal de Tucuruí em 1998, sendo totalmente responsável pela escola municipal apenas em 2010.

Em 2011, mesmo não havendo ensino regular, houve a implantação da primeira escola estadual de ensino médio na aldeia sobre a responsabilidade da SEDUC. Logo após sua implantação, foi assinado um convênio, cedendo a escola para a PMT, para que nela estudassem os alunos do ensino fundamental, funcionando com o ensino médio apenas nos momentos que os professores do ensino modular estivessem presentes na aldeia. Ao mesmo tempo da implantação da escola estadual, houve a transformação da escola municipal em centro cultural, que atuara como local de preservação da cultura e apoio as atividades escolares.

Trabalham na educação escolar indígena Assuriní 08 professores, deste total, apenas 01 não tem formação, 03 possuem o magistério indígena e 04 possuem nível superior.

A demanda total de alunos na aldeia Assuriní atualmente é de 228 sendo: 178 para as séries iniciais do ensino fundamental, 43 para as séries finais do ensino fundamental e 17 alunos para ensino médio. Embora, o governo noticie na mídia que está equipando as escolas com material adequado às necessidades de cada escola, o que se constata é que na escola Warara'awa o material didático é o mesmo distribuído às escolas do município de Tucuruí, descumprindo a lei que diz que os alunos têm direito a uma educação diferenciada e adequada a sua língua e a sua cultura. Cabendo aos professores a criação de materiais específicos à realidade cultural do povo em questão.

Em relação ao projeto político pedagógico da escola, houve a surpresa em saber que, através das informações do setor de documentação da (SEMED), que a escola em seus 17 anos de existência ainda não tem PPP, atribuindo a culpa à gestões anteriores. A SEMED de Tucuruí informou ainda que o PPP está em construção junto aos indígenas da escola Warara'awaAssuriní, o que contraria a informação da coordenadora da escola Terezinha da Silva Barbosa. Além, do fato de não haver o PPP, descobriu-se através de entrevista com o responsável pelo setor de documentação da SEMED, que a escola nunca foi regularizada, mas que na gestão

atual já há um esforço para a regularização. O fato de a escola nunca ter sido regularizada levou a escola a funcionar durante todos esses anos como anexo de escolas da cidade de Tucuruí.

Este ano de 2012, o povo Assuriní passou fazer parte do território étino-educacional Tupi estudado pelo observatório da educação escolar indígena. Com relação à produção de material escolar especifico existe um projeto em andamento para os Assuriní, coordenado por uma professora da Universidade Nacional de Brasília, o que representa um avanço, pois representa uma perspectiva de material específico para a aldeia.

Com relação à utilização do Referencial Curricular para Escolar Indígena (RCNEI) os professores não utilizam o mesmo ou outros documentos norteadores para educação escolar indígena, o que representa uma perda para comunidade, porque apesar dos motivos apresentados no RCNEI para implementação de um currículo escolar de Educação Física na educação escolar indígena serem voltados em sua maioria para manutenção da saúde, este documento ainda representa um avanço, pois foi elaborado para colaborar no processo de práticas diferenciadas e específicas contribuindo para a construção de modelos curriculares que atendam às necessidades e realidades das diferentes comunidades indígenas.

Apesar dos povos indígenas terem direito assegurado em lei de possuir currículos e programas específicos, o currículo utilizado na escola Assuriní está organizado por disciplina de acordo com o currículo regular da zona urbana do município de Tucuruí, sendo a Educação Física uma das disciplinas, teoricamente, ofertadas regularmente com carga horária de 80hs. Embora presente na grade curricular durante os raros cursos de formação oferecidos aos professores não existem disciplinas referentes à Educação Física.

Apesar da falta de formação especifica dos professores que ministram aulas de Educação Física na aldeia Assuriní, existe horário destinado para aulas e a mesmas, teoricamente são ministradas normalmente em sala de aula ou no pátio da escola. O material didático utilizado nas aulas é produzido pelo professor da disciplina.

A constituição federal diz que a escola indígena deve estar a serviço da comunidade indígena, respondendo a seus anseios e atendendo às suas demandas, formando as crianças e os jovens de acordo com os seus ideais e padrões culturais. Ela não pode ser confundida com os processos tradicionais de escolarização presentes em todos os povos indígenas, mas também não lhes pode ser todo

estranho. A partir dos dados levantados obteve-se melhor conhecimento sobre o povo indígena Assuriní do Trocará e o desenvolvimento da Educação Física em sua escola.

O povo Assuriní do Trocará foi escolhido para realização da pesquisa, pelo motivo de eu ser um profissional de educação física, graduado na Universidade Estadual do Pará, e de trabalhar com esporte de identidade cultural indígena junto ao ITC (COMITÊ INTER TRIBAL, memória e ciência indígena) com sede em Brasília. Convivo com a realidade desse povo a nove anos e tenho um sonho de poder ajudar essa comunidade com um trabalho cientifico que possa fazer diferença para as gerações futuras.

Segundo dados fornecidos pela SEMED de Tucuruí e SEDUC/ Pará, o ano de implantação da primeira escola indígena na aldeia Assuriní foi em 1995, sendo que o primeiro convênio com a prefeitura foi em 1998, sendo oficialmente responsável pela escola municipal Warara'awa apenas em 2010.

Mesmo não funcionando com médio ensino regular, ouve em 2011 a implantação da primeira escola estadual na aldeia sobre a responsabilidade da SEDUC, que também serve ao ensino fundamental, sendo que a escola da comunidade, a partir da construção da escola estadual, passou a ser centro cultural.

Conforme as informações coletadas trabalham na educação escolar indígena Assuriní 08 professores, deste total 01 não tem formação, no entanto, ele trabalha apenas no laboratório de informática, 03 possuem o magistério indígena e 04 possuem nível superior.

A estrutura curricular, adotada atualmente pela SEDUC/PA, obedece a uma grade unificada para o ensino fundamental e 1ª a 9ª ano e em ciclos 1º ao 4º, a qual passou a vigorar a partir de 2000, como previa a resolução nº 252 de 17 de abril de 2000 que cria, em âmbito estadual, estruturas curriculares para as escolas indígenas mantidas pela SEDUC/PA. (SEDUC/PA, 2010).

A demanda de alunos na aldeia Assuriní para as séries iniciais do ensino fundamental é de 178 estudantes, para as séries finais do ensino fundamental e de 43 alunos e para o ensino médio é de 17 estudantes.

O currículo utilizado na escola Assuriní está organizado por disciplina de acordo com o currículo regular da zona urbana do município de Tucuruí. A grade curricular é composta por uma base comum que compreende Língua Portuguesa, Língua Indígena, História e Geografia, Ciências, Matemática, Ensino das Artes e Educação

Física e uma base diversificada com Estudos Amazônicos, Cultura e Identidade. (SEDUC/PA, 2010)

Apesar da falta de formação especifica dos professores que ministram aulas de Educação Física na aldeia Assuriní, esta é uma disciplina ofertada regularmente em ensino Modular com carga horária de 80h, possui horário para aulas e a mesma é ministrada normalmente em sala de aula, no pátio da escola e principalmente no campo de futebol. No entanto, de acordo com os dados coletados nas secretarias, durante os raros cursos de formação oferecidos aos professores não existe formação referente à Educação Física.

Com relação à produção de material escolar específico, existe um projeto em andamento para os Assuriní, coordenado por uma professora da Universidade Nacional de Brasília, o que demonstra um avanço, pois representa uma perspectiva de material específico para aldeia. Por enquanto o material didático utilizado nas aulas é produzido pelo professor da disciplina.

Sobre a utilização do RCNEI, os professores não empregam o mesmo ou outros documentos norteadores para educação escolar indígena, o que representa um retrocesso para a educação, porquanto das lutas em favor de uma educação diferenciada e intercultural para as populações indígenas. Apesar dos motivos apresentados no RCNEI para implementação de um currículo escolar de Educação Física na educação escolar indígena serem voltados em sua maioria para manutenção da saúde, este documento ainda representa um avanço, pois foi elaborado para colaborar no processo de práticas diferenciadas e específicas, contribuindo para a construção de modelos curriculares que atendam às necessidades e realidades das diferentes comunidades indígenas.

Os alunos, ao serem entrevistados, relataram que os conteúdos das aulas eram futebol, voleibol e atletismo. Um dos professores, que pediu para não ser identificado, na pesquisa, relatou: "*até que a gente tem boa vontade, mas a gente acaba fazendo o que eles querem. Quando a gente chega com alguma coisa diferente eles não fazem e pronto, fica por isso mesmo, aí a gente esmorece. O que eles gostam é jogar bola o dia inteiro e até na hora da "*física*" deles".*

Um dos alunos disse, quando perguntado sobre a cultura dentro das aulas de educação física: *"a gente só aprende dos esportes nosso, quando tem jogos indígenas que os adultos vão treinar, e a gente fica junto e aí a gente aprende com eles, até as músicas a gente aprende, porque os velhos cantam pros que vão viajar pra mostrar*

nos jogos, pra não fazer feio com os parentes de outras aldeias. A gente é campeão três vez de canoagem e duas de arremesso da lança (SatéAssuriní, ex aluno da escola Warara'awa).

Outro aluno quando indagado sobre o mesmo tema afirmou: "*o professor dá a bola e fica vendo a gente jogar, nem apita o jogo".*

Conteúdos como ginástica, danças, lutas ou de identidade cultural, não fazem parte dos conteúdos ministrados pelo professor da disciplina. Até mesmo porque segundo os próprios alunos, eles nunca rejeitam as aulas propostas. O que é contestado pelos professores que dizem que: "*eles falam que aceitam as aulas diferentes do esporte, mas é da boca pra fora. Só funciona com as criançada, os adulto quer jogar, não se ligam muito em tradição a não ser se for viajar pro jogos indígenas, aí eles correm pra aprender".*

Ao indagar os alunos, se sabem se os professores são preparados pra trabalhar com educação indígena, um aluno disse: "(...) *eles vêm aprendem a nossa cultura, não sabe nada da cultura, quando aprenderam alguma coisa da cultura, vão embora, só aparece depois de tempo".*

Sobre os espaços utilizados, os alunos relataram que algumas das aulas iniciam em sala, outras no campo, quando o pessoal não está jogando, pois quando há gente no campo o professor tem que improvisar em outro espaço, preferencialmente com futebol ou vôlei. Apesar de na maioria dos povos indígenas as tarefas entre homens e mulheres serem distintas, na educação física tudo segue o esquema do não-índio, todos fazem tudo junto,

Os recursos materiais como: projetor, caixa de som e dvd's, estão à disposição do professor, mas quando perguntados pelos materiais de apoio, o professor só se lembrou da falta das bolas de futebol e de vôlei e da rede de vôlei que tinha sumido.

Em 2004, o governo estadual implantou na aldeia Assuriní, um projeto denominado "ESPORTE PARA TODOS", que visava o fomento dos esportes e manifestações de identidade cultural como: arco e flecha, cabo de guerra, canoagem, arremesso de lança, cantos e danças. Esse projeto teve boa aceitação, mas, só teve início quando a reivindicação dos indígenas de incluir o futebol foi aceita. Os resultados foram notados na redução do consumo de álcool, e na valorização de costumes tradicionais, porém por falta de verba teve que encerrar suas atividades.

Após muitas reivindicações dos indígenas, o governo do estado em parceria com o Ministério do Esporte, o projeto volta a atuar na aldeia Assuriní, agora com o

nome de “SEGUNDO TEMPO “e perdurou por mais dois anos totalizando seis anos de atuação.

Em 2011, através de convênio com o governo federal, a prefeitura de Tucuruí implantou um projeto intitulado “ZICO 10”, que visa despertar o prazer das crianças e jovens para a prática do futebol na aldeia, na busca e na formação de atletas. Foram ofertadas 100 vagas para meninos de 10 aos 17 anos. O professor de Educação Física que participa do projeto atua como técnico e não é o mesmo que leciona a disciplina na escola.

Com relação à implantação destes projetos na aldeia, os alunos avaliam de maneira positiva porque acreditam que apesar de não substituírem as aulas de Educação Física, eles complementam a disciplina, pois sempre incentivam a prática de atividades esportivas e acabam afastando muitos do ócio, da bebida e ainda melhorando o desempenho dos mesmos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que embora seja, respeitado e valorizado os saberes tradicionais de educação local de transmissão e reflexão de conhecimentos, a escola indígena é pensada como um espaço de apropriação dos conhecimentos da cultura hegemônica, necessários à sobrevivência socioeconômica cultural autônoma. Constata-se uma grande defasagem, apesar do aparato legal entre o discurso e a aplicação da legislação sobre a educação escolar indígena, bastando para isso investigar a realidade de grande parte das escolas e programas educacionais oficiais oferecidos pelos governos.

Verifica-se que apesar da escola bem aparelhada, merenda e quadro de funcionários de apoio e professores suficientes e também a oferta da educação escolar bilíngue e que reconhece a diversidade cultural, não se acata os princípios da interculturalidade, especificidade e pluralidade que consiste no diálogo entre as diferentes culturas. Percebe-se que a grande maioria dos professores da escola Assuriní, são não índios, o que acaba reforçando o ensino de conteúdos desarticulados da cultura local. Para estes professores, não são oferecidos cursos de formação específicos para trabalhar com educação intercultura indígena.

A Educação Física escolar, através das observações da pesquisa, e da constatação pessoal de anos de convívio com essa comunidade, trabalha com conhecimentos que fazem parte dos conteúdos da cultura corporal, que se acumulam ao longo do tempo engessados em suas práticas pedagógicas notadamente, por falta de interesse daqueles que detêm o poder, e que poderiam eleva-los à uma condição mais crítica e contestadora.

Contudo, estudos apontam que os esportes marcam presença constante e, após o contato sistemático com a sociedade envolvente há indicação da substituição de vários jogos tradicionais pelos jogos dos não índios, principalmente o futebol. Esse fenômeno acontece com povos de menor relação, até àqueles que sofrem maior influência da sociedade não indígena. Devido ao grande avanço das comunicações, o mundo começa a viver a tão esperada globalização e que além das notícias do mundo, também trouxe o esporte estrangeiro para dentro das aldeias.

O esporte é um fenômeno recente nas aldeias, que passou a integrar quase todas as sociedades e se inseriu com força nas aldeias indígena. Os esportes, particularmente o futebol, são o principal conteúdo das aulas de Educação Física, por

conta do desinteresse ou incapacidade dos professores em apontar novos caminhos e novas práticas.

O termo esporte é confundido muitas vezes, como sinônimo de educação física por

conta da prática quase diária deste esporte na comunidade, e a escolha do professor em trabalhar quase sempre conteúdos esportivos. Tudo isso, vem da falta de atividades pedagogias que visem o desenvolvimento integral do indivíduo. A disciplina educação física assim, é confundida como atividade meramente recreativa.

Nota-se que até eventos de caráter cultural, que tem uma grande importância para a comunidade, por seu valor dentro da cosmologia Assuriní, como os jogos de modalidades tradicionais, tem a sua execução condicionada a presença do futebol. O RCNEI (1988) destaca os conteúdos considerados atraentes às comunidades indígenas, e apresenta os conteúdos referentes ao esporte, sendo os jogos com bola os mais praticados. E evidencia ainda, a admiração dos índios pelo futebol da seleção brasileira e dos clubes profissionais.

A Educação Física precisa ser vista como um instrumento de diálogo intercultural, onde a cultura indígena caminhe lado a lado com a cultura do não-índio. O currículo deve contextualizar e refletir sobre tais situações de conflitos relacionados às culturas corporais, proporcionando a compreensão do mundo em que vivem e as relações de poder, as quais são submetidas.

Por fim, deixo um apelo aos dirigentes das universidades que busquem espaço dentro do currículo do curso de educação física, para o conhecimento da educação intercultural indígena, que tem sua relevância não apenas pela inclusão dos conteúdos indígenas nas escolas regulares do não-índio, pela lei 11.645 de 10 de março de 2008 da LDB. Porém, parte do conhecimento de que grande parte da população brasileira é indígena ou descendente. Apresento a relevância desta pesquisa para no sentido de afirmar a necessidade da continuação de estudos nesta área, para que possa subsidiar as iniciativas que estejam comprometidas com as comunidades, tradição e saberes dos povos indígenas.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

ASSIS, Eneida Corrêa. **DIREITOS INDÍGENAS NUM CONTEXTO INTERÉTNICO: QUANDO A DEMOCRACIA IMPORTA**. Rio de Janeiro. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política, 2006.

ASSIS, Eneida Corrêa (org). **EDUCAÇÃO INDÍGENA NA AMAZÔNIA: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996, p 29-38.

ABET- Anais do II Encontro Nacional da ABET- **Etnomusicologia: lugares e caminhos, fronteiras e diálogos**. Salvador, 2004.

Aracy Lopes da Silva e Luíz Donizete Benzi Grupioni (org). **A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p 292-310.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução do trabalho cientifico: elaboração de trabalho de graduação**. São Paulo: Atlas, 1993.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares**.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural**: edições necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, B2003. p. 85-107.

BARROS, Myriam Moraes Lins de**. MEMÓRIA E FAMÍLIA**. Estudos Históricos, Vol. 2, No 3, p. 29-42, Rio de Janeiro, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC-SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília: Secad/MEC, 2007.

BRACHT, V. e CAPARROZ, F. E**. O tempo e o lugar de uma didática da educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v.28, n.2, p. 21-37, jan. 2007.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 17-34, 1998.

CHIZZOTTI. Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. - São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**: questões e reflexões. Araras. SP. Topázio, 1999.

DE MARCO, Ademir. **Pensamento a educação motora**. Campinas, Sp. Papirus, 1995.

DURKHEIN, Emile. **Educação e Sociologia**. São Paulo. Melhoramento. 1973.

FERREIRA, Amaury Carlos. **Ensino religioso nas fronteiras da ética: subsídios pedagógicos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. DP&A, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra,1996.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Da ciência e de outros saberes: trilhas da investigação científica na Pós-modernidade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

GHIRALDELLI, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1991

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. –São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade**. Fundamentos de metodologia cientifica.** 6. ed. 5. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

Luíz Donisete Benzi Grupioni (ORG). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARINHO, V. M. e QUEIROZ, L. R. (ORG) **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Ed Universitária, CCHLA - PPGE, 2001.

MATOS, F. G., CHIAVENATO, I. **Visão e ação estratégica**. São Paulo: Editora Makron Books, 1999.

MARSON, Telmo. **Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas.** Visão Global, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2010

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani**. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena**: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese**. São Paulo: Cortez, 1982.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas Brasileiras**. São Paulo: Loyola, p.99 -109. 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo - Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1998ª.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho cientifico**. - 23. Ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores associados, 3. ed. 2004

Strauss, A. & Corbin, J. (2008). **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Bookman/Artmed.

TANI G... [et al.]. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (p. 137-140).

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Agência Brasileira ISBN
ISBN: 978-65-86230-40-6